



Käenmäki Juulia & Matero Katariina

Päiväkodin johtajien käsityksiä toimivasta työyhteisöstä varhaiskasvatuksessa

Pro gradu –tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajaksi pätevöittävä maisterikoulutus

& Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus

2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Päiväkodin johtajien käsityksiä toimivasta työyhteisöstä varhaiskasvatuksessa (Juulia Käenmäki ja Katariina Matero)

Pro gradu -tutkielma, 70 sivua

Kesäkuu 2020

---

Tämän Pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää päiväkodin johtajien käsityksiä toimivasta työyhteisöstä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu päiväkodista toimivana työyhteisönä sekä päiväkodin johtamisesta. Tutkimuksen keskeisimmät näkökulmat ovat työyhteisön toimivuuteen liittyvien tekijöiden tarkastelu sekä miten päiväkodin johtajien mukaan työyhteisön toimivuutta voidaan edistää.

Pro gradu -tutkielmamme on osa Opetus- ja kulttuuriministeriön Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman rahoittamaa Verme<sup>2</sup>- eli vertaismentorointihanketta. Aineistomme koostuu kahdesta eri vertaismentoroinnin ryhmäkeskustelukerrasta, joihin osallistui yksitoista päiväkodin johtajaa ja kaksi mentoria. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka toteutimme parityönä. Tutkimuksen metodologisena lähestymistapana on fenomenografia ja aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimustulosten perusteella päiväkodin johtajan toiminta on avainasemassa työyhteisön toimivuuteen ja toimivuuden edistämiseen. Tutkimustuloksemme jakautuvat kolmeen pääluokkaan, joita ovat selkeät töiden järjestelyt, työntekoa tukeva johtaminen sekä oman johtajuuden tukeminen. Tulokset osoittavat, että työyhteisön jäsenten tulee olla tietoisia niin omista kuin toistenkin työtehtävistä ja omat vastuutehtävät tulee tehdä näkyväksi muille. Päiväkodin johtajan rooli työyhteisöä tukevana johtajana korostuu tutkimustulostemme mukaan työyhteisön tuntemisena sekä ammattiroolien välisen eriarvoisuuden minimoimisena. Lisäksi tutkimustulokset osoittavat, että työyhteisön toimivuuden kannalta johtajan täytyy sekä kehittää että tukea omaa johtajuuttaan. Näitä tukemisen muotoja ovat vastuun ja työtehtävien jakaminen, vertaisuus ja tarkemmin varajohtaja vertaisena.

Avainsanat: fenomenografia, johtajuus, päiväkodin johtaja, toimiva työyhteisö, varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen työyhteisö

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>PÄIVÄKOTI TOIMIVANA TYÖYHTEISÖNÄ.....</b>	<b>7</b>
2.1	Työyhteisön määritelmä.....	7
2.2	Toimiva työyhteisö.....	8
2.3	Varhaiskasvatuksen (moniammatillinen) työyhteisö .....	12
<b>3</b>	<b>PÄIVÄKODIN JOHTAMINEN.....</b>	<b>15</b>
3.1	Johtajuuden määritelmä .....	15
3.2	Johtajuus varhaiskasvatuksessa.....	16
3.3	Pedagoginen johtaminen ja johtajuus.....	21
<b>4</b>	<b>METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>24</b>
4.1	Fenomenografinen tutkimus lähestymistapana.....	24
4.2	Aineiston hankinta .....	25
4.3	Aineistonkeruumenetelmänä ryhmäkeskustelu.....	26
4.4	Aineiston analyysi aineistolähtöisellä sisällönanalyysimenetelmällä .....	28
4.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	31
<b>5</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>36</b>
5.1	Selkeät töiden järjestelyt .....	36
5.1.1	<i>Ammattiroolien selkiyttäminen.....</i>	<i>37</i>
5.1.2	<i>Suunnittelu, arviointi ja kehittäminen eli sak-työaika.....</i>	<i>40</i>
5.2	Oman johtajuuden tukeminen .....	44
5.2.1	<i>Vastuun ja työtehtävien jakaminen.....</i>	<i>44</i>
5.2.2	<i>Varajohtaja vertaisena.....</i>	<i>46</i>
5.2.3	<i>Vertaisuus .....</i>	<i>48</i>
5.3	Työntekoa tukeva johtaminen.....	50
5.3.1	<i>Työyhteisön tunteminen.....</i>	<i>50</i>
5.3.2	<i>Ammattiroolien välisen eriarvoisuuden minimointi .....</i>	<i>52</i>
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>56</b>
	<b>Lähteet.....</b>	<b>61</b>

# 1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmamme on osa Opetus- ja kulttuuriministeriön Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman rahoittamaa Verme<sup>2</sup> - eli vertaismentorointihanketta ja aineisto on kerätty osana Verme<sup>2</sup>-hanketta. Aineiston keruu on tapahtunut kahdella eri verme- eli vertaismentorointitapaamiskerralla ja tapaamiset sijoittuvat lukuvuoteen 2018–2019. Tapaamisiin osallistui kaksi mentoria ja yksitoista päiväkodin johtajaa. Tutkielmamme on toteutettu fenomenografisen tutkimuksen keinoin ja analysoimme tutkimusaineistoamme aineistolähtöisen sisällönanalyysimenetelmän avulla. Pro gradu -seminaarin ohjaajamme Outi Ylitapio-Mäntylä mahdollisti tutkielmamme tekemisen osana Verme<sup>2</sup>-hanketta. Hankkeen tavoitteet ja hankkeessa kerätty aineisto ohjasivat aiheen valintaa ja tutkimuksellista lähestymistapaa.

Pro gradu -tutkielmamme tulokset hyödyttävät niin varhaiskasvatuksen opettajia ja opiskelijoita, henkilökuntaa että varhaiskasvatusalan kouluttajia ja tutkijoita. Havaintojemme mukaan varhaiskasvatuslain (2018) tuomat muutokset näyttävät hämmentävän niin varhaiskasvatuksen kentällä työskenteleviä kuin myös varhaiskasvatuksen opiskelijoitakin. Erityisesti työtehtävien sisällöt, kuten esimerkiksi sak-työaika, näyttää tuottavan haasteita työyhteisön keskuudessa sen epäselvän sisällön takia. Varhaiskasvatuksen kentällä kasvattajatiimin merkitys korostuu, sillä työtä tehdään tiimin jäsenten kesken. Näin ollen myös toimivalla tiimillä on suuri merkitys työyhteisön toimivuuteen.

Tavoitteenamme on tutkia ja tarkastella päiväkodin johtajien käsityksiä työyhteisön toimivuuteen liittyvistä tekijöistä sekä miten työyhteisön toimivuutta voidaan edistää. Näin ollen tutkimuskysymykseksi muodostui:

Millaisia käsityksiä johtajilla on työyhteisön toimivuudesta ja miten toimivuutta voidaan edistää?

Multasen, Bredenbergin, Koskensalmen, Lauttion ja Pahkinin (2004) mukaan työelämä muuttuu jatkuvasti niin ennakoiden kuin ennakoimattomastikin. Jokaisessa työyhteisössä on tarvetta muutoksille alasta tai koosta riippumatta. Jotta työyhteisöissä kyetään vastaamaan muutoksen tuomiin haasteisiin, tarvitaan taitoa uusissa tilanteissa toimimiseen, tulevaisuuden ennakoimiseen, suunnittelemiseen ja toiminnan kehittämiseen yhdessä. Työyhteisön kehittäminen on

avainasemassa, jotta organisaation menestyminen voidaan varmistaa. Tavoitteena on työyhteisö, joka on hyvinvoiva, toimiva ja muutoskykyinen. (Multanen ym., 2004, s. 6.) Juutin ja Vuorelan (2015, s. 74) mukaan työyhteisö ei ole hyvinvoiva, jos sitä ei jatkuvasti kehitetä. Multasen ja kollegoiden (2004) mukaan työyhteisön kehittäminen hyödyttää niin työyhteisöä kuin yksittäistä työntekijääkin. Kehittäminen edesauttaa parempaa toimivuutta, työntekijöiden hyvinvointia sekä asiakastyytyväisyyttä. Työyhteisön jatkuva kehittyminen on selvästi yhteydessä henkilöstön hyvinvointiin ja terveyteen. (Multanen ym., 2004, s. 15.) Oulasmaa ja Saloheimo (2013) toteavat, että erityisesti ihmissuhdetyötä tehdessä, esimiehen tehtävä myönteisen ilmapiirin luomiseksi on avainasemassa. Työpaikan ilmapiiri nimittäin heijastuu työntekijöiden lisäksi myös lapsiin, joiden hyvinvoinnista ja hoidosta ollaan vastuussa. (Oulasmaa & Saloheimo, 2013, s. 79.)

Heleniuksen ja Lummelahden (2018) mukaan varhaiskasvatus muuttuu jatkuvasti siellä tapahtuvien uusien virtausten, uusien käsitteiden sekä ajankohtaisten sisältöjen takia. Heidän mukaansa eräs kokenut varhaiskasvatuksen suunnittelija on kommentoinut jo ennen uutta lakia: *”Henkilökunnalla menee jo välillä kentällä pää ihan pyörälle: mihin uskoa ja miten tätä kaikkea oikein jäsennellä.”* Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tuovat mukanaan toimintaa linjaavia uusia käsitteitä. Lisäksi tarvitaan koulutusta ja paikallista työtä, jotta käsitteiden myllerryksessä kyetään havaitsemaan varhaiskasvatuksen suunnittelua jäsentäviä ja kokonaisuutta kaassa pitäviä rakenteita. (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 53.)

Toimivaan työyhteisöön liittyvää kirjallisuutta ja tutkimustietoa löytyy kiitettävästi. Työyhteisöön ja etenkin toimivaan työyhteisöön liittyvässä kirjallisuudessa keskitytään pitkälti yritysmaailmaan. Aiemmissa tutkimuksissa työyhteisöä on tutkittu pääosin yhdessä työhyvinvoinnin kanssa. Karila ja Nummenmaa (2001) ovat tutkineet päiväkotia moniammatillisena yhteisönä, jossa erityisenä näkökulmana ovat olleet osaaminen ja moniammatillisen osaamisen tunnistaminen. Nummenmaa, Karila, Joensuu ja Rönholm (2007) jatkoivat edellä mainittua tutkimusta, jonka aihe liittyy päiväkodissa tapahtuvaan yhteiseen suunnitteluun sekä siihen liittyvään työssä oppimiseen. (Nummenmaa ym., 2007, s. 8.)

Jäppinen (2012) on tutkinut johtajuutta ja yhteisöllisyyttä. Hän on laatinut kirjan perustuen yhteisöllisen oppimisprosessin ja toiminnan tutkimukseen, jossa tarkastelun kohteena on johtajuuden sisäiset ominaisuudet. Saamiensa tulosten pohjalta hän on koostanut kymmenen avainta työyhteisön kehittämiseen. Nämä yhteisöllisyyden osat eli avaimet ovat moniäänisyys, vuorovaikutus, asiantuntijuus, joustavuus, sitoutuminen, vastuunotto, päätöksenteko, neuvottelu,

luottamukselle rakentuva kontrolli sekä oman toiminnan arviointi. (Jäppinen, 2012, s. 9, 23; 2009–2014.) Järvinen (2017) on kirjoittanut useita kirjoja omien kokemustensa ja tuhansien työntekijöiden ja esimiesten kanssa käytyjen keskustelujen myötä. Keskustelut liittyvät työhön kytkeytyviin ongelmiin, kehittämistarpeisiin sekä ristiriitoihin ja muutoksiin. (Järvinen, 2017, s. 11.) Näitä kirjoja ovat muun muassa Onnistu esimiehenä (2016), Ammattina esimies (2013), Esimiestyö ongelmatilanteissa (2014) sekä Esimiestyö ja työyhteisön kehittäminen (2000). Väitöskirjan aiheesta on tehnyt Loppela (2004) työyhteisöjen kehittäminen työkykyä ylläpitävän toiminnan viitekehyksessä.

Pro gradu -tutkielmia ja opinnäytetöitä on tehty aiheeseen liittyen. Toppinen (2019) on tutkinut opinnäytetyössään työntekijöiden ja esimiesten kokemuksia ja näkemyksiä työyhteisön toimivuudesta. Purhonen (2016) on tutkinut opinnäytetyössään varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksia työyhteisön toimivuudesta ja työhyvinvoinnista. Aiempaa tutkimusta on näin ollen tehty toimivasta työyhteisöstä esimiesten näkökulmasta, mutta konteksti ei ole sijoittunut varhaiskasvatuksen kentälle. Varhaiskasvatuksen kentälle sijoittunutta toimivaa työyhteisöä on kyllä tutkittu, mutta työntekijöiden näkökulmasta. Näin ollen tutkimuksemme on paikallaan, sillä tutkimme päiväkodin johtajien käsityksiä toimivasta työyhteisöstä varhaiskasvatuksessa.

Pro gradu -tutkielmamme rakenne etenee seuraavasti: johdannon jälkeen toisessa ja kolmannessa luvussa avaamme teoreettisen viitekehyksen, joka muodostuu työyhteisöstä ja johtajuudesta. Toisessa luvussa tarkastelemme, mitä on työyhteisö ja miten tutkimuskirjallisuudessa määritellään toimiva työyhteisö. Tarkastelemme myös, mitä työyhteisöllä varhaiskasvatuksen kentällä tarkoitetaan. Kolmannessa luvussa tarkastelemme, mitä on johtajuus ja mitä käsitteitä johtajuuteen liitetään. Tarkasteltuamme johtajuutta yleisellä tasolla, avaamme myös, mitä johtajuudella varhaiskasvatuksessa tarkoitetaan. Koemme tärkeäksi nostaa esiin johtajuuden käsitteen teoriaosuudessa, sillä aineistomme perustuu johtajien käsityksiin toimivasta työyhteisöstä. Rytkösen (2019) tutkimuksessa ihmislähtöinen johtaminen koetaan tärkeäksi varhaiskasvatuksessa. Hyvällä henkilöstöjohtamisella edistetään varhaiskasvatuksen pedagogista laatua sekä työyhteisöjen toimivuutta. (Rytkönen, 2019, s. 117.) Tutkimusten valossa oletamme, että johtajat ovat keskeisessä asemassa työyhteisön toimivuutta edistävässä tekijöissä. Teoriaosuuden jälkeen eli neljännessä luvussa tarkastelemme tutkimuksen metodologisia lähtökohtia ja toteuttamista sekä tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkimuksemme tulokset esitellään viidennessä luvussa. Viimeinen eli kuudes luku on tutkielman pohdintaosuus, jossa tarkastelemme tutkimuksen johtopäätöksiä sekä pohdimme jatkotutkimukseen liittyviä aiheita.

## 2 PÄIVÄKOTI TOIMIVANA TYÖYHTEISÖNÄ

Tämän luvun tarkastelun kohteena on työyhteisö ja erityisesti toimiva työyhteisö. Tarkastelomme, miten eri tavoin työyhteisöä ja sen toimivuutta on määritelty alan asiantuntijoiden toimesta. Lopuksi tarkastelemme varhaiskasvatuksen työyhteisöä moniammatillisena kenttänä.

### 2.1 Työyhteisön määritelmä

Työyhteisö määritellään Paasivaaran (2012) mukaan siten, että se koostuu samassa yhteisössä työskentelevistä yksilöistä ja heidän muodostamistaan ryhmistä, mutta lisäksi organisaatiota ylläpitävistä rakenteista. Näitä rakenteellisia ominaisuuksia on työyhteisössä vallitsevat organisaatiomallit, henkilöstö, työnjako, valta, viestintäkanavat sekä teknologia. Olennaista on työyhteisön luominen perustehtävien tekemistä varten. Perustehtävä välittää syyn tai tarkoituksen, miksi työyhteisö toimii ja on olemassa. Näin ollen työyhteisö määritellään sen virallisen tarkoituksensa sekä siellä työskentelevien yksilöiden ja heidän kokemusmaailmojensa kautta. (Paasivaara, 2012, s. 56.) Järvinen (2017, s. 59) toteaa, että esimiehen tehtävänä on huolehtia perustehtävän toteuttamisesta.

Nummenmaa ja kollegat (2007) määrittelevät tutkimuksessaan yleisesti yhteisö -käsitteen sel-laiseksi, johon kuuluu yhteiset tavoitteet ja päämäärät, jotka ilmenevät useimmiten yhteisinä arvoina ja kiinnostuksen kohteina. Lisäksi yhteisöä kuvastaa yhdessä tekeminen sekä yhteisöön sitoutuminen ja yhteisiin tavoitteisiin pääsemistä edesauttaviin voimavaroihin panostaminen. (Nummenmaa ym., 2007, s. 24.) Hännikäisen ja Rasku-Puttosen (2006) mukaan yhteisöt ovat erilaisia riippuen sen jäsenten mielenkiinnon kohteista ja toiminnasta. Yhteisöjen koko vaihtelee parista ihmisestä koko ihmiskunnan käsittävään yhteisöön. (Hännikäinen & Rasku-Puttosen, 2006, s. 12.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan varhaiskasvatuksen tehtävänä on lasten kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen sekä oppimisen edistäminen yhteistyössä huoltajien kanssa. Lisäksi varhaiskasvatus edistää lasten tasa-arvoa sekä yhdenvertaisuutta ja ehkäisee syrjäytymistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 14.) Nummenmaa ja kollegat (2007) toteavat, että kasvattajien yhteisönä päiväkotitoiminta muodostuu ammattilaisista, joita yhdistää yhteinen perustehtävä. Tehtävänä on lasten kasvatus, hoito ja opetus. Päiväkotitoiminta kasvattajien yhteisönä on kasvatuksellinen kenttä, joka on saanut alkunsa yhteisön yhdessä sovitusta ja jakamasta perustehtävän tulkinnasta sekä siihen sitoutumisesta, työtä ohjailevasta arvoperustasta

sekä kasvatukseen liittyvistä tavoitteista ja vuorovaikutukseen liittyvistä käytänteistä. (Nummenmaa, ym., 2007, s. 22.) Riihosen (2013, s. 89) mukaan varhaiskasvattajat pyrkivätkin tekemään parhaansa, jotta pääsevät yhdessä sovittuihin tavoitteisiin.

## **2.2 Toimiva työyhteisö**

Toimiva työyhteisö voidaan lyhyesti määritellä niin, että työ työyhteisössä sujuu. Lisäksi toimivassa työyhteisössä vuorovaikutus on riittävää ja avointa sekä ilmapiiri on kannustava. Tällöin työyhteisössä uskalletaan puhua ongelmista ja myös yhteistyö on sujuvaa. Jotta työyhteisö voi olla toimiva, työntekijöillä tulee olla selkeä käsitys omista työtehtävistään ja vastuualueistaan. (Multanen ym., 2004, s. 9.) Järvinen (2017, s. 85) on koostanut temppelin, joka muodostuu toimivan työyhteisön rakenteista. Tarkastelemme kyseisiä rakenteita myöhemmin tässä luvussa.

Rauramon (2012) mukaan hyvä ja toimiva työyhteisö rakentuu pääosin luottamuksen varaan ja siellä yhteisöllisyys kasvaa ja kehittyy. Luottamuksen sanotaan olevan avoimuuden mahdollistaja. (Rauramo, 2012, s. 105.) Veikkola ja Keskinen (1999, s. 46) toteavat, että hyvin toimivassa työyhteisössä ilmenevät ongelmat nähdään yhteisinä ja ne ratkaistaan yhdessä keskustelemalla. Hyvin toimivaa työyhteisöä kuvastaa myös työhön sitoutuminen ja työtyytyväisyys sekä vähäinen työntekijöiden vaihtuvuus ja poissaolot (Multanen ym., 2004, s. 9). Työyhteisöstä voi parhaimmassa tapauksessa muodostua sekä työpaikan että yksilön voimavaroja lisäävä ja voimistava tekijä (Oulasmaa & Saloheimo, 2013, s. 81).

Esimiehellä on merkittävä rooli myönteisen työilmapiirin luojana ja ylläpitäjänä, mutta lisäksi jokainen työntekijä on vastuussa omasta osuudestaan myönteisen työilmapiirin edistämisessä (Oulasmaa & Saloheimo, 2013, s. 81). Multasen ja kollegoiden (2004) mukaan esimiehen tehtävä toimivassa työyhteisössä on oltava osallistavaa ja kuuntelevaa selkeän ja tasapuolisen työiden jaon lisäksi. Esimies antaa rakentavaa palautetta, jota osataan hyödyntää. Toimivassa työyhteisössä työntekijät ovat halukkaita työn kehittämiseen ja he pystyvätkin vaikuttamaan työyhteisön toimintaan. Toimivassa työyhteisössä työntekijöillä on hyviä ongelmanratkaisutaitoja sekä kehitysehdotuksia olemassa oleviin toimintatapoihin. Lisäksi työntekijöillä on kyky hallita ja sisäistää muutoksia, jotka koskevat työyhteisöä. (Multanen ym., 2004, s. 9.) Järvisen (2017) mukaan toimiva työyhteisö edellyttää organisaation johdolta sekä muulta henkilöstöltä selkeää



näkemyistä työpaikan olemassaolosta sekä siitä mitä siellä tulee tehdä ja aikaansaada. Työntekijöiden työskentelyä vahvistaa kaikkien tiedossa oleva yhteinen tavoite, jokaisen työtehtävät sekä vastuut ja pelisäännöt (Järvinen, 2017, s. 49, 42).

Järvinen (2017) toteaa, että silloin, kun työyhteisö toimii ja työt sujuvat, työyhteisön perustehtävä on selkeä ja sen jokainen pilari on kunnossa. Tämän lisäksi työntekijät viihtyvät työyhteisöissään. Näin ollen työilmapiiri on pitkälti riippuvainen siitä, missä kunnossa työyhteisön pilarit ovat. Työyhteisöt tarvitsevat tiettyjä kannattelevia rakenteita, jotka mahdollistavat työntekijöiden työssä onnistumisen ja ammatillisen toimimisen. (Järvinen, 2017, s. 115, 85.) Toimivan työyhteisön peruspilarit on koottu alla olevaan Järvisen (2017) laatimaan temppeliin, jota esitellään kuviossa 1.



Kuvio 1. Toimivan työyhteisön peruspilarit (Järvinen, 2017, s. 85).

Järvisen (2017) mukaan työnteon lähtökohtana ja perustana pidetään työyhteisön perustehtävää. Ammatillinen asenne on sitä, että toimintaa tarkastellaan, kehitetään ja arvioidaan peilaten jatkuvasti perustehtävään. Kuvion yksi peruspilareista on *työntekoa palveleva johtaminen*. Se on organisaation elementti, joka vaikuttaa perustehtävän määrittelemiseen ja huolehtimiseen siitä, että työn tekemiseen liittyvät edellytykset ja olosuhteet ovat kunnossa. (Järvinen, 2017, s. 85–86.)

Järvisen (2017) laatiman temppelin ensimmäisenä peruspilarina on *työntekoa tukeva organisaatio*. Sen tehtävänä on työyksiköiden ja työvaiheiden toisiinsa kytkevien olosuhteiden ja järjestelmien muodostaminen. Hyvä organisointi edesauttaa yhteistyön sujuvuutta sekä tavoitteellista ja tehokasta toimintaa. Yrityksen kasvaessa suureksi, työntekijöitä kymmenittäin tai jopa tuhansittain olevaksi, työnjakoa, vastuuta, tiedonkulkua ja toimintatapoja tulee selventää ja määritellä tarkemmin. Nämä edesauttavat työntekijöiden töiden hoitamista järkevästi ja hallitusti. (Järvinen, 2017, s. 86.)

Järvinen (2017) on asettanut kuvion kolmanneksi peruspilariksi *selkeät töiden järjestelyt*. Selkeät töiden järjestelyt mahdollistavat työntekijöiden vastuullisen ja tavoitteellisen työskentelyn. Jokaisella tulee olla selkeä käsitys omista tehtävistään ja vastuualueistaan sekä muiden työntekijöiden tehtävistä ja vastuualueista. Näiden asioiden ollessa epäselviä, se voi johtaa väärinymmärryksiin yhteistyössä ja toisten perusteettomaan syyttelyyn. (Järvinen, 2017, s. 90.) Aro (2018) toteaa myös, että selkeät työroolit sekä omista ja muiden töistä sujuvoittavat työn tekemistä. Johtajan tehtävänä on huolehtia, että töiden järjestelyt pysyvät selkeinä ja työyhteisö pystyy toimimaan hyvin. (Aro, 2018, s. 182.) Haapamäki (2000) toteaa, että myös varhaiskasvatuksen kentällä työtehtävien jakamisen yhteisellä käsittelyllä on selkeä yhteys siihen, että työyhteisön jäsenille vahvistuu heidän asemansa yhteisössä. Hän lisää, että kun työntekijä osallistuu töiden jakamiseen ja toimii sen jälkeen yhteisten sopimusten mukaisesti, se vahvistaa käsitystä yhteisön jäsenyydestä, jolla on niin oikeuksia kuin vastuitakin. (Haapamäki, 2000, s. 38.)

Järvisen (2017) laatiman temppelin neljäntenä peruspilarina on *yhteiset pelisäännöt*. Työskentelyä säätelevät pelisäännöt on jaettu viiteen pääryhmään, joita on EU-tasoisia, valtakunnallisia, työpaikkatasoisia, työyhteisökohtaisia sekä tehtäväkohtaisia. Työelämää koskevat peruspuitteet on määritelty Suomen eduskunnan laatimissa laeissa sekä asetuksissa. Esimerkkinä näistä on työsopimuslaki, työaikalaki sekä työturvallisuuslaki. Näiden jokaista työpaikkaa koskevien määräysten lisäksi jokaiselle organisaatiolle on laadittu omat toimintamallit, laatujärjestelmät, ohjeistukset ja arvot, jotka vaikuttavat jokaiseen siellä työskentelevään. Vielä näiden lisäksi jokaisen osaston ja tiimin tulee rakentaa ja päättää omat yksityiskohtaisemmat pelisäännöt. Lisäksi työntekijän tulee huomioida työtehtäviin liittyvät ohjeistukset ja määräykset. Yhdessä tiimin arkisimmaksi haasteeksi osoittautuu se, miten jokainen tiimin jäsen saadaan noudattamaan yhdessä päätettyjä pelisääntöjä. (Järvinen, 2017, s. 91–92.) Kaipio (2000) nostaa esiin varhaiskasvatuksen kentällä yhteisöllisen kontrollin käsitteen, joka tarkoittaa, että yhdessä tehtyjen päätösten toteutumista seurataan sekä arvioidaan sovittuna ajankohtana. Jotta työntekijöiden

tekemät yhteiset sopimukset ja sitoutumiset voivat toteutua, tarvitaan siis yhteisöllistä kontrollia. (Kaipio, 2000, s. 107.)

Järvisen (2017) temppelin viidentenä peruspilarina on *avoin vuorovaikutus*, joka on luultavasti työyhteisöstä riippumatta jokaiselle työntekijälle merkityksellinen. Näin ollen työntekijät toivovat avoimuutta työpaikoillaan ja omissa työyhteisöissään. Avoimuus käsitteenä asettaa omat haasteensa, sillä jokainen ymmärtää käsitteen merkityksen eri tavoin työpaikkakontekstissa. Sen vuoksi olisi tärkeää keskustella työpaikalla avoimuudesta. (Järvinen, 2017, s. 94.) Myös Mäkisalo (2003, s. 13) nostaa esiin avoimen keskustelukulttuurin terveen työyhteisön tunnuspiirteenä. Kuusela (2013) toteaa, että usein työyhteisön vuorovaikutukseen liittyvistä asioista käytetään myös työyhteisötaitojen käsitettä. Työyhteisö- sekä vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan esimerkiksi hyvää käytöstä, vastavuoroista viestintää, toisten huomioimista, hienotunteisuutta sekä yhteistyön taitoja. Voidaan siis todeta, että vuorovaikutustaidot ovat taitoja tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa. (Kuusela, 2013, s. 41–42.) Uusitalon (2000) mukaan vuorovaikutuksella on olennainen merkitys perustehtävän toteuttamisessa varhaiskasvatuksessa. Keskustelun merkitystä ei tule vähätellä, sillä vuorovaikutuksen avulla perustehtävästä johdetut tavoitteet muunnetaan teoiksi ja toiminnaksi. Lisäksi hän nostaa esiin, että työyhteisön halutessa kehittää toimintaansa, tulee kiinnittää huomiota ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja sen kehittämiseen. (Uusitalo, 2000, s. 52.)

Järvisen (2017) laatiman temppelin kuudentena eli viimeisenä peruspilarina on *toiminnan jatkuva arviointi*. Sen avulla voidaan tarkastella ja analysoida muiden pilareiden toteutumista, perustehtävän selkeyttä, töiden ja yhteistyön onnistumista sekä työn laatua ja tehoa. Näin ollen työyhteisö tarkastelee omaa toimintaansa ja pohtii, mitä asioita tulee kehittää ja mitkä jo toimivat. (Järvinen, 2017, s. 103.) Varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 24 §) todetaan, että toiminnan arvioinnin tavoitteena on varhaiskasvatussuunnitelmien toteuttamisen ja varhaiskasvatuksen kehittämisen tukeminen.

Järvinen (2017) toteaa, että työyhteisössä saatetaan kokea ongelmallisena, jos työntekijöiden väliset henkilökemiat eivät toimi. Hän jatkaa, että jokaisen työyhteisön jäsenen tulisi ymmärtää, että työyhteisö ei ole perhe tai kaverijengi. Työntekijöiden tulee ensisijaisesti tehdä töitä sekä palvella asiakkaita. Lisäksi hänen mukaansa jokaisen työyhteisön jäsenen kanssa tulee tulla toimeen, vaikka jokaisesta ei tarvitsekaan tykätä. Toimeen tulemisen merkitys työyhteisön toimivuuden lähtökohtana sumentui, kun 1900-luvun lopussa alettiin rakentamaan tiimejä. Tuol-

loin työyhteisön valokeilassa oli tiimien me-henki ja yhteenkuuluvuus, jonka takia sekä esimiehet että työntekijät saivat käsityksen, että toimivan tiimin tunnusmerkkinä on keskinäinen kaveruus. Tämänkaltaisen väärinkäsitys tulee oikaista ja todeta Järvisen sanoin ”*hyvän työyhteisön tunnistaa siitä, että sen jäsenet toimivat hyvin ammatillisesti eli työrooleistaan käsin.*” (Järvinen, 2017, s. 80–81.) Rauramon (2012) mukaan työyhteisön rooli yhteisöllisyyden lähteenä saattaa olla joskus jopa liian korostunut. Työyhteisöjen sujuvat ihmissuhteet ovat toki tärkeitä, mutta ne eivät kuitenkaan useimmiten pysty korvaamaan yksityiselämässä olevien läheisten ihmissuhteiden merkitystä. Tämä johtuu siitä, että pitkäaikaiset ihmissuhteet edellyttävät jatkuvuutta, varmuutta ja pysyvyyttä, joita tämänhetkinen työelämä ei pysty tarjoamaan. (Rauramo, 2012, s. 105.)

### **2.3 Varhaiskasvatuksen (moniammatillinen) työyhteisö**

Työskentely varhaiskasvatuksessa on useimmiten kutsumustyötä, johon hakeudutaan asiakkaiden eli lasten takia (Riihonen, 2013, s. 89). Päiväkoti on moniammatillinen työyhteisö, jossa työskentelee eri koulutustaustoja omaavia työntekijöitä varhaiskasvatuksen opettajien, varhaiskasvatuksen hoitajien sekä johtajien tehtävissä (Nummenmaa ym., 2007, s. 38–39). Karilan ja Nummenmaan (2001, s. 3) mukaan moniammatillisuudella tarkoitetaan useimmiten eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä sekä moniammatillista tiimityötä. Se muodostuu eri koulutustaustan omaavista työntekijöistä, jotka tuovat työyhteisöön erilaista osaamista luoden myös uutta (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 146). Nummenmaan ja kollegoiden (2007, s. 24) tutkimuksen mukaan työyhteisön voimavarana voidaan pitää ryhmän erilaisuutta.

Rauramo (2012) toteaa, että monimuotoisella työyhteisöllä tarkoitetaan erilaisuutta ja samankaltaisuutta sekä niillä on vaikutusta työn tekemiseen. Nämä erilaisuuteen ja samankaltaisuuteen liittyvät asiat voivat liittyä niin ikään, sukupuoleen, kulttuuritaustaan, kieleen, koulutukseen, temperamenttiin kuin myös harrastuksiinkin. (Rauramo, 2012, s. 112.) Tasapainoisen työyhteisön koetaankin muodostuvan eri-ikäisistä ja erilaisista ihmisistä, jotka luottavat toisiinsa ja rohkenevat ottaa kantaa heidän ympärillään oleviin asioihin. (Jabe, 2010, s. 101.) Näin ollen voidaan olettaa tämän pätevän myös varhaiskasvatuksen moniammatilliseen tiimiin.

Kupilan (2017) mukaan varhaiskasvatustyön lähteenä pidetään kasvattajatiimin jäsenenä olemista. Sen vuoksi tiimityötä on kehitetty osaksi oppivaa kasvatusyhteisöä. (Kupila, 2017, s. 306.) Varhaiskasvatuksen tiimit muodostuvat työntekijöistä, jotka toimivat saman lapsiryhmän

parissa (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 19). Tiimillä tarkoitetaan siis yhtä lapsiryhmän ohjauksesta vastuussa olevaa ryhmää (Kupila, 2017, s. 306). Moniammatillisuus on tiimin yksi tunnuspiirteistä (Heinonen ym., 2016, s. 75–76). Tiimin vahvuutena on sen runsaasti sisältämä erilainen asiantuntijuus sekä työntekijöiden yksilölliset taidot, jotka tulee tunnistaa ja niitä voidaan kehittää sensitiivisellä otteella (Kupila, 2017, s. 306). Heinonen ja kollegat (2016) toteavat moniammatillisen varhaiskasvatuksen edellyttävän, että työntekijöiden erilainen ammattitaito, osaaminen ja koulutus tunnustetaan ja siten vastuut ja työt jaetaan selkeästi. Työntekijöiden työ perustuu tehtävänimikkeen sisältämään tehtäväkuvaukseen sekä koulutuksen tuottamaan ammattitaitoon. Näin ollen ei tarkoita, että tiimin jäsenten työtehtävät ja vastuujaot ovat samanlaisia ja tehtävänimikkeestä riippumatta. (Heinonen ym., 2016, s. 75–76.)

Kupila (2017) on todennut, että tiimi on vaihteleva myös ammatilliselta kokemukseltaan, sillä se muodostuu niin kokeneista kuin aloittelevistakin työntekijöistä. Näin ollen tiimissä yhdistyy erilainen työkokemus sekä kokemusten kautta saatu tieto. (Kupila, 2017, s. 306.) Varhaiskasvatuksen työntekijöillä on erilaisia koulutustaustoja ja vaihtelevia toimintatapoja (Oulasmaa & Saloheimo, 2013, s. 83). Näin ollen heidän ammatillisessa asiantuntijuudessaan on eri painoituksia (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 40).

Nummenmaa ja kollegat (2007) ovat todenneet, että erilainen koulutustausta näyttäytyy työyhteisössä hieman erilaisena työorientaationa. Se on pääosin muotoutunut koulutuksen tuottamasta varhaiskasvatukseen liittyvästä tiedosta sekä osaamisesta. Koulutuksen lisäksi työntekijöillä on valtavasti tietoa, taitoa ja osaamista, joka on hankittu koulutuksen ulkopuolelta. (Nummenmaa ym., 2007, s. 39.) Karila ja Nummenmaa (2001) toteavat erilaisten koulutustaustojen hämmentävän päiväkotiyhteisössä, koska työntekijöille on epäselvää omaan asiantuntijuuteen liittyvät osaamisen vahvuudet ja niihin sopivat työtehtävät. Heidän tutkimuksensa mukaan työntekijöiden epävarmuutta on lisännyt koulutusmuutokset. (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 40.)

Erilaiset kokemukset koulutuksessa ja aiemmassa työssä saattavat vaikuttaa työntekijöiden kokemaan ja osoittamaan arvostukseen työyhteisössä (Oulasmaa & Saloheimo, 2013, s. 83). Työhyvinvoinnin ja motivaation kannalta on tärkeää, että työntekijöiden koulutusta, ammattitaitoa sekä kokemusta arvostetaan (Heinonen ym., 2016, s. 76). Oulasmaan ja Saloheimon (2013) mukaan toisen toimintatavat eivät aina välttämättä tunnu omasta mielestä riittävän ammattitai-

toisilta. Tällöin haasteeksi muodostuu palautteen antaminen rakentavalla tavalla. Joskus erilaiset työskentelytavat sekä yksilölliset temperamentit aiheuttavat haasteellisia tilanteita ammatikasvattajien keskuudessa (Oulasmaa & Saloheimo, 2013, s. 83–84).

Karila ja Nummenmaa (2001) toteavat, että moniammatillisen ryhmän osaaminen hyödyttää toiminnan toteuttamisen lisäksi myös suunnittelu- ja arviointitilanteissa, joissa koko ryhmän osaamista käytetään. Yhteisen osaamisen hyödyntäminen kasvatuksessa, opetuksessa ja hoidon suunnittelussa sekä arvioinnissa tukee jokaista työntekijää. Moniammatillinen osaaminen ei ole verrattavissa moniammatillisen tiimin toimintaan. Moniammatillinen tiimi mahdollistaa moniammatillisen osaamisen kehittämisen. Jotta moniammatillinen asiantuntijuus ja osaaminen edistyy, yhteistyö on avainasemassa. (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 35, 103.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) todetaan, että yhteisön toimintakulttuuri muuttuu jatkuvasti ja sitä tuleekin arvioida ja kehittää. Yhteisesti sovittuihin tavoitteisiin sitoutuminen edesauttaa sekä arvoperustan että oppimiskäsityksen toteutumista. Toimintakulttuurin kehittämisen tärkeitä osia ovat toimintakulttuurin vaikutusten pohdinta sekä sen ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen. Jatkuvan kehittämisen perusedellytyksenä on, että työntekijät ymmärtävät arvot, tiedot sekä uskomukset ja niiden merkitykset, jotka vaikuttavat oman toiminnan taustalla. Lisäksi työntekijät osaavat arvioida niitä. Toimintakulttuurin kehittämisessä tärkeässä asemassa on toisia arvostava, koko yhteisöä osallistava sekä luottamusta rakentava vuoropuhelu. Ensisijaisessa asemassa on lapsen etu, kun varhaiskasvatusta suunnitellaan, järjestetään ja kehitetään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 29.)

Teorioiden valossa voidaan todeta työyhteisön koostuvan varhaiskasvatuksen kentällä eri osaamisen omaavista työntekijöistä, joilla on erilaiset taustat niin koulutuksessa kuin työkokemuksessakin. Jokaisella työntekijällä on oma tehtävänimikkeensä ja työnkuvansa, joita määrittävät työntekijän saama koulutus. Työskentely tapahtuu työyhteisössä aina sen perustehtävä edellä. Varhaiskasvatuksen työyhteisö koostuu varhaiskasvatuksen opettajien, varhaiskasvatuksen lastenhoitajien ja päiväkodin johtajien lisäksi myös muista työntekijöistä. Emme halua jättää mainitsematta työyhteisössä työskenteleviä työntekijöitä, kuten varhaiskasvatuksen erityisopettajia, ohjaajia ja laitoshuoltajia. Opinnäytetyö on kuitenkin rajattu koskemaan päiväkodin johtajia sekä varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia.

### 3 PÄIVÄKODIN JOHTAMINEN

Tässä luvussa tarkastelemme sekä johtajuutta että johtamista. Määrittelemme ensin yleisesti, mitä johtajuuden käsitteellä tarkoitetaan. Sen jälkeen tarkastelemme sitä, miten johtajuus näyttyy päiväkodissa. Näiden lisäksi tarkastelun kohteena ovat pedagoginen johtaminen ja johtajuus.

#### 3.1 Johtajuuden määritelmä

Autio, Juuti ja Wink (2010, s. 11) toteavat, että johtaminen (management) voidaan määritellä useilla eri tavoilla. Ebbeck ja Waniganayake (2003, s. 32) määrittelevät management -käsitteen tarkoittavan päivittäistä johtamista. Autio, Juuti sekä Wink (2010) toteavat, että tavallisimmin johtaminen määritellään toimintana, jonka avulla pyritään vaikuttamaan toisiin ihmisiin ja toiminnalle asetetaan tietty tavoite. Nämä määritelmät kokoavat kolme olennaista seikkaa liittyen johtamiseen. Johtaminen kohdistuu ihmisiin ja erilaisiin organisaatioihin. Toiseksi johtamisen tarkoituksena on saada yhteisiä tuloksia, joista hyötyvät itse organisaatio sekä sen työntekijät ja asiakkaat. Kolmanneksi johtamista tapahtuu ihmisten välillä. (Autio, Juuti & Wink, 2010, s. 11.) Fonsénin (2014, s. 28) mukaan myös ryhmällä on vaikutusta siihen, miten johtamisella saavutetaan erilaisia tavoitteita.

Fonsénin (2014) sekä Syväjärven ja Vakkalan (2012) mukaan johtajuus (leadership) liitetään työelämään sekä johtamistieteisiin. Työelämässä johtajuus muodostuu omien kokemusten kautta ja johtajuuden muotoutuminen jatkuu myös työyhteisöissä. Jokainen johtaja muodostaa omaa johtajuuttaan muun muassa omien näkemystensä, roolinsa ja tavoitteidensa kautta. Myös organisaatio ja sen toimintakulttuuri, vaihtelevat käytännöt sekä arvot ja asenteet vaikuttavat siihen, millaiseksi johtajuus muodostuu. (Fonsén, 2014, s. 28; Syväjärvi & Vakkala, 2012, s. 198.)

Johtajuuden ja johtamisen käsitteiden ymmärtämiseksi voidaan jaotella johtamisen tavat englanninkielisiin management sekä leadership -käsitteisiin (Syväjärvi & Vakkala, 2012, s. 199). Suomen kielessä johtajuudelle ja johtamiselle ei ole selkeitä vakiintuneita käännoiksiä (Fonsén, 2014, s. 28; Syväjärvi & Vakkala, 2012, s. 199). Usein suomen kielessä management -käsite käännetään asioiden johtamiseksi, kun taas leadership -käsite ihmisten johtamiseksi. Esimerkiksi työyhteisöjen johtamisessa yhdistyy osia kummastakin näkökulmasta. (Halttunen, 2009, s. 25; Juusenaho, 2008, s. 23; Karikoski, Kronqvist & Tiilikka, 2013, s. 38–39; Syväjärvi &

Vakkala, 2012, s. 199.) Ebbeck ja Waniganayake (2003, s. 11) toteavatkin, että kyvykäs johtaja osaa yhdistää omaan johtajuuteensa elementtejä tulevaisuuden visioista sekä jokapäiväisestä johtamisesta. Fonsénin (2014) sekä Juusenahon (2008) mukaan englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa johtajuuteen ja johtamiseen liitetään myös administration -käsite. Kyseistä käsitettä käytetään useimmiten, kun puhutaan johtamisen hallinnollisesta puolesta. Hallinnollisiin tehtäviin kuuluu muun muassa kirjallisten sopimusten ja päätösten tekeminen tai muut johtajan vastuulla olevat kirjanpitoon liittyvät työt. (Fonsén, 2014, s. 28; Juusenaho, 2008, s. 23.)

Autio, Juuti sekä Wink (2010) toteavat, että johtamisen edellytyksenä on esimies, jolla on alainen. Aina kuitenkin esimies ei ole ainoa johtaja. Parhaimmillaan johtaminen tapahtuu jaettuna johtamisena, jolloin työskentelyyn ja päätöksentekoon osallistuu johtajan lisäksi myös muut henkilöt työyhteisössä. Jaetun johtajuuden työskentelyssä hyödynnetään sekä johtajan että työntekijöiden resursseja työskentelyn edetessä. (Autio, Juuti & Wink, 2010, s. 11.)

Rytkösen (2019) mukaan varhaiskasvatuksen johtajuus ja toimintakulttuuri ovat saaneet ominaisuuksia kuntajohtamisen perinteestä, ajattelumallista sekä toimintatavoista. Erityisesti varhaiskasvatuksen johtajuuteen on vaikuttanut koulujen johtamisen konsepti. Johtajuuteen on saatu vaikutteita myös muun muassa liike-elämän johtajuuden malleista. (Rytkönen, 2019, s. 17.) Salovaara (2011, s. 97) toteaa, että johtajuuden tarkastelussa on siirrytty keskittymään yksilökeskeisen johtamisen sijaan johtajuuden prosessiin, jota voidaan käsitellä koko organisaation prosessina yksilönä kehittymisen sijaan.

### **3.2 Johtajuus varhaiskasvatuksessa**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) määritellään päiväkodin johtajan edistävän toimintakulttuuria, jonka tulee olla osallistavaa ja ammatillista keskustelua sisältävää. Johtajan työn tavoitteena on tehdä toiminnan tavoitteet näkyviksi käytännössä sekä luoda yhteisöön yhteiset toimintamallit, joita toteutetaan. Johtajan tehtäviin kuuluu myös toimintamallien säännöllinen kehittäminen sekä arviointi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 29.) Fonsén (2014, s. 194) sekä Heinonen kollegoineen (2016, s. 73) toteavat päiväkodin johtajan työkuvaan liittyvän useita johtamisen osa-alueita, muun muassa pedagoginen johtaminen, henkilöstöjohtaminen, työhyvinvointijohtaminen sekä talous- ja hallintojohtaminen. Seuraavaksi tarkastelemme jokaista johtamisen osa-aluetta tarkemmin.



Alava, Halttunen ja Risku (2012) toteavat, että jokaisen koulutus- ja kasvatusorganisaation johtajan tehtävä on olla oman yksikkönsä pedagoginen johtaja. Johtajan vastuulla on organisaation johtaminen ja kehittäminen sekä henkilöstön ammatillisen kehittymisen tukeminen. Lisäksi johtaja mahdollistaa jaetun johtajuuden toteutumisen. (Alava, Halttunen & Risku, 2012, s. 32.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) määritellään, että päiväkodin johtamisen peruslähtökohta on lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja oppimisen edistäminen. Johtajan tehtävä on kehittää päiväkodin toimintakulttuuria. Toimintakulttuurin kehittämiseen tarvitaan varhaiskasvatuksen tavoitteellista sekä suunnitelmallista johtamista, sekä toiminnan arviointia ja kehittämistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 28.) Päiväkodin johtamiseen ja johtajuuteen perehdytään tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Hujalan ja Eskelisen (2013, s. 219) mukaan henkilöstöjohtamisella varhaiskasvatuksessa tarkoitetaan johtamista, joka liittyy henkilöstön hallintaan sekä henkilöstön johtamiseen. Viitala ja Jylhä (2019, s. 221, 226) täydentävät, että henkilöstöjohtamisen tarkoituksena on hankkia organisaatioon osaavaa henkilökuntaa, jotta työtehtävien tekeminen onnistuu. Akselinin (2013, s. 150) tutkimuksessa päiväkodin johtajan henkilöstöjohtamisen tehtäviin liitettiin myös henkilöstön rekrytointitilanteet sekä työhyvinvoinnin edistäminen. Strehmel (2016) määrittelee henkilöstöjohtamisen tavoitteet kahteen osaan. Ensimmäiseksi henkilöstöjohtamisen tavoitteena on korostaa ja vahvistaa pedagogiikan laatua sekä antaa lapsille mahdollisuuksia oppia. Toiseksi henkilöstöjohtamisen tehtävänä on mahdollistaa henkilöstön ammatillista kehittymistä sekä pyrkiä työtyytyväisyyteen työyhteisössä. (Strehmel, 2016, s. 350.)

Manka ja Manka (2016, s. 136) toteavat, että nykyaikaisessa modernissa johtamisessa johtajan on tärkeää kiinnittää huomiota henkilöstön työhyvinvointiin. Perkon (2017, s. 93) tutkimuksessa saatiin merkittäviä tuloksia henkilöstön työhyvinvoinnin ja johtajan reiluuden sekä ymmärtävyyden välille. Kun johtaja ymmärtää työhyvinvoinnin merkityksen osana työn sujuvuutta, henkilöstö voi töissä paremmin. (Perko, 2017, s. 93.) Lisäksi Inceoglu, Thomas, Chu, Plans ja Gerbasi (2018) toteavat, että johtajan käyttäytymisellä on vaikutuksia henkilöstön työhyvinvointiin. Työhyvinvointiin vaikuttavat myös johtajan tarjoamat resurssit hyvinvoinnin ylläpitämiseksi. (Inceoglu ym., 2018, s. 181.)

Ebbeck ja Waniganayake (2003, s. 11) sekä Puroila (2004, s. 21) toteavat, että talous- ja hallintojohtamisessa keskitytään muun muassa erilaisten hallinnollisten päätösten tekemisiin ja tulevaisuuden visiointiin sekä organisaation kehittämiseen. Ebbeck ja Waniganayake (2003) toteaa-

vat hallinnolliseen johtamiseen liittyy päivittäiset seurannat ryhmien lapsien läsnäolosta. Johtajan vastuualueeseen kuuluu myös asiapapereiden arkistointi. Taloudelliset hankinnat päiväkotiin tapahtuvat johtajan päätöksellä, mikäli rahallisista asioista ei ole tehty erillisiä päätöksiä, jotta varajohtaja voisi ne hoitaa. (Ebbeck & Waniganayake, 2003, s. 32.)

Heinosen ja kollegoiden (2016) mukaan johtajan tehtävänä on taata, että päiväkodissa toteutetaan varhaiskasvatuslain mukaista toimintaa sekä muita varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyviä säädöksiä. Päiväkodin johtajan tehtäviin kuuluu myös huolehtia, että päiväkodin toiminnassa huomioidaan työpaikan sekä terveydenhuollon säädöksiä. Päiväkodin toiminnassa johtajan vastuualueisiin kuuluu, että esimerkiksi esiopetuksen ja lastensuojelun lainsäädännöt asettavat säädökset toteutuvat. (Heinonen ym., 2016, s. 73.)

Helenius ja Lummelahti (2018) sekä Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017) toteavat, että yhteisten suunnitelmien laatiminen on yksi päiväkodin johtajan vastuutehtävistä. Suunnitelmien tekemiseen osallistuu myös päiväkodin muu henkilöstö. Päiväkodin yhteisiin suunnitelmiin kuuluvat muun muassa käytännön järjestelyistä sopiminen, töiden jakaminen sekä eri vastuualueiden jakaminen. Päiväkodin johtaja vastaa myös yhteistyön eri käytännöistä esimerkiksi vanhempien, koulun ja terveydenhuollon, psykologin, erityisopettajan ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Koko työyhteisö osallistuu päiväkodin johtajan kanssa suunnittelemaan päiväkodin yhteisiä toimintamalleja sekä kasvatukseen liittyviä periaatteita. Yhteiset toimintakauden suunnitelmat sekä pedagogisten toimien suunnittelu ja kehittäminen ovat tärkeitä johtamisen sekä työyhteisön kannalta. (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 138–139; Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, s. 89.)

Heinosen ja kollegoiden (2016) mukaan päiväkodin johtajan tehtävänä on luoda henkilökunnalle puitteet valmistella, kehittää ja suunnitella lapsiryhmän toimintaa. Johtajan työnkuvaan kuuluu myös järjestää dokumentoinnin ja arvioinnin mahdollisuus. Myös moniammatillisen yhteistyön järjestäminen ja toteutuminen eri alojen toimijoiden kanssa on johtajan vastuulla. Johtajan tulee huomioida, että päiväkodin toiminnan suunnittelu toteutuu usealla osa-alueella, niin koko päiväkodin toiminnassa, kun lapsi- ja opettajakohtaisesti. (Heinonen ym., 2016, s. 72–73.)

Heinonen kollegoineen (2016) sekä Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017) toteavat, että lasten sivistyksellisten ja kulttuuristen oikeuksien toteutumisesta on vastuussa päiväkodin johtaja. Johtaja vastaa myös, että varhaiskasvatuksen päivittäisessä toiminnassa toteutetaan pedagogi-

sesti laadukasta ja monipuolista varhaiskasvatusta. (Heinonen ym., 2016, s. 73; Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, s. 89.) Varhaiskasvatustalaki (540/2018, 21 §) määrittelee, että päiväkotien toiminta tulee järjestää valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Heinosen ja kollegoiden (2016) mukaan päiväkodin johtajan tehtäviin kuuluu myös olla vastuussa päiväkodin henkilöstön riittävästä koulutuksesta. Riittävä varhaiskasvatuksen asiantuntijuus, työkokemus sekä erityistaidot ovat tärkeitä laadukkaan ja pedagogisesti toimivan varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. (Heinonen ym., 2016, 75.) Ebbeck ja Waniganayake (2003) painottavat päiväkodin johtajan aseman merkitystä myös tiimityön johtajana. Varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavina tekijöinä voidaan pitää tiimityötä ja sen ylläpitämistä sekä kehittämistä. (Ebbeck & Waniganayake, 2003, s. 31–32.)

Heinosen ja kollegoiden (2016) mukaan taitava päiväkodin johtaja osaa motivoida, kannustaa, tukea ja ohjata henkilökuntaa, jotta varhaiskasvatus on laadukasta ja toiminta kehittyvää. Toimivan työyhteisön avulla toteutetaan varhaiskasvatuksen perustehtävää eli hoidon, kasvatuksen ja opetuksen toteutumista. Johtaja on aktiivisessa ja vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa päiväkodin henkilökunnan kanssa. Yhteistyöllä henkilöstön kanssa johtaja pystyy kehittämään varhaiskasvatusta ja päiväkodin toimintaa. (Heinonen ym., 2016, s. 78.)

Heinonen kollegoineen (2016) toteavat, että kuten varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, päiväkodin johtajan yksi tehtävistä on myös kehittää ja edistää päiväkodin toimintakulttuuria sekä luoda tietty näkemys päiväkodin toiminnasta. Päiväkodin toiminnan visiossa tulee käydä ilmi, miten toiminta päiväkodissa, tuloksellisuus sekä varhaiskasvatuksen vaikuttavuus tehdään näkyväksi. Johtajan tulee pohtia, miten päiväkodin toiminta näyttäytyy esimerkiksi lasten vanhemmille tai poliittisille päätöksentekijöille. Päiväkodin toimintakulttuurin sekä kokonaisvaltaisen kehittämisen vastuu on johtajalla. Jotta päiväkodin toimintaa voidaan kehittää, on johtajalla oltava näkemys siitä, millaisia tavoitteita toiminnalle asetetaan ja miten niitä toteutetaan. (Heinonen ym., 2016, s. 78.)

Viime vuosina Suomessa varhaiskasvatuksen johtajuutta on tutkittu useista eri näkökulmista. Rytkönen (2019) on tutkinut palvelevan johtajuuden näkökulmaa varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa on selvitetty, miten palveleva johtajuus näkyy varhaiskasvatuksen eri organisaatioissa ja miten palvelevaa johtajuutta voidaan kehittää (Rytkönen, 2019, s. 58). Rytkösen (2019) tutkimuksen keskeinen tulos on, että varhaiskasvatuksessa ihmislähtöinen johtaminen, päivittäisjohtaminen sekä pedagoginen johtajuus koetaan tärkeänä. Ihmisten johtaminen eli henkilöstöjohtaminen koetaan tärkeänä, koska johtamisella vahvistetaan varhaiskasvatuksen

pedagogiikan laatua sekä huolehditaan henkilöstön työhyvinvoinnista. Päivittäisjohtamisessa johtajat pystyvät keskittymään perustehtävän toteutumiseen sekä vaikuttamaan työn sujuvuuteen. (Rytkönen, 2019, s. 117, 119.) Rytkösen (2019) mukaan pedagogista johtajuutta pidetään tärkeänä osana johtajan työtä, mutta pedagoginen johtajuus ei laajentunut tasaisesti kyseisessä päiväkodissa. Pedagogisen johtajuuden vähäisyyteen vaikuttavat taloudelliset asiat, jotka johtajat nostavat ensisijaiseksi. (Rytkönen, 2019, s. 120.) Rytkönen (2019, 129) toteaa, että palvelevan johtajuuden toteutumiseksi vaaditaan päiväkodin henkilöstöltä vastuun ottamista.

Akselin (2013, s. 6) on tutkinut strategisen johtamisen merkitystä varhaiskasvatuksen kunta-kontekstin näkökulmasta. Akselinin (2013) tutkimustulokset osoittavat, että strategista johtamista määrittelee vuorovaikutussuhteiden korostuminen. Johtamisen tavoitteena on olla asiantuntijajohtaja, mikä rakentuu kontekstisidonnaisesti. Tässä tutkimuksessa johtamisen kontekstina on kunta ja päiväkotia, jossa johtaja työskentelee. (Akselin, 2013, s. 183–185.) Akselinin (2013) mukaan strategisen johtamisen ajatus muodostuu johtajan perustehtävän toteutumisesta. Strategiseen johtamiseen liittyy myös olennaisesti varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen. (Akselin, 2013, s. 185, 216.) Akselin (2013, s. 216) toteaa, että varhaiskasvatuksen laatua kehitetään muun muassa panostamalla työyhteisön ilmapiiriin ja työhyvinvointiin sekä huolehtimalla, että varhaiskasvatuksen perustehtävä toteutuu parhaalla mahdollisella tavalla.

Hajautetun johtajuuden näkökulmasta tutkimusta ovat tehneet sekä Halttunen (2009) että Soukainen (2015). Halttunen (2009) on tutkinut päiväkodin henkilöstön asemaa ja työtä sekä johtajuutta, kun päivähoidon johtajuus on hajautettu useaan eri organisaatioon. Tutkimuksessa hajautetulla organisaatiolla tarkoitetaan fyysisesti erillään toimivia päiväkotiyksiköitä, joilla on kuitenkin sama päiväkodin johtaja. (Halttunen, 2009, s. 55.) Tutkimustulokset osoittavat henkilöstön työnkuvien vaihtelevan organisaatioiden välillä (Halttunen, 2009, s. 152). Halttusen (2009) tutkimustulokset osoittavat johtajan läsnäolon merkityksen hajautetuissa organisaatioissa. Johtajan ei koettu olevan tarpeeksi läsnä arjessa ja hänen työmääränsä lisääntyi. Tuloksissa todettiin myös, että työntekijöiden sekä johtajan työnkuvia tulee selventää, kun he työskentelevät hajautetussa organisaatiossa. (Halttunen, 2009, s. 153–154.) Soukainen (2015, s. 85) on myös tutkinut johtajuuden ilmentymistä hajautetuissa organisaatioissa. Tutkimuksen tulokset osoittavat johtajan hallinnollisten tehtävien vaativan paljon aikaa. Lisäksi organisaation johtajuuden selkeys hahmottui paremmin niille työntekijöille, jotka työskentelivät fyysisesti samassa päiväkodissa johtajan kanssa. (Soukainen, 2015, s. 122, 126.)

Tiihonen (2019) on tutkinut varhaiskasvatuksen johtajuutta ilmiönä, joka toteutuu vuorovaikutussuhteiden kautta. Hänen tutkimuksessaan vuorovaikutussuhteet ovat yhteyksiä, jotka ilmenivät ja toteutuvat varhaiskasvatuksen yhteisessä toiminnassa. Hänen mukaansa johtajuus nähdään toteutuvan vuorovaikutuksen erilaisissa osissa. Nämä vuorovaikutuksen muodot edesauttavat jaettua johtajuutta. Tutkimuksessa johtajuuden nähtiin muodostuvan voimaannuttavan vuorovaikutussuhteen, luottamus-, kumppanuus- ja auktoriteettisuhteiden kautta. (Tiihonen, 2019, s. 3, 20, 63.)

### **3.3 Pedagoginen johtaminen ja johtajuus**

Heinonen ja kollegat (2016, s. 74) toteavat päiväkodin johtajan tärkeimmäksi tehtäväksi päiväkodin pedagogisen työn johtamisen. Heinonen kollegoineen (2016) sekä Strehmel (2016) toteavat, että laadukas varhaiskasvatus perustuu vahvaan, hyvään, monipuoliseen, tavoitteelliseen ja suunnitelmalliseen toimintaan. Lisäksi toiminnan jatkuva ja määrätietoinen kehittäminen sekä toiminnan arviointi ovat laadukkaan varhaiskasvatuksen tunnusmerkkejä (Heinonen ym., 2016, s. 74; Strehmel, 2016, s. 349). Fonsén ja Parrila (2016) sekä Heinonen kollegoineen (2016) painottavat, että johtajalla tulee olla itsellään vahva näkemys ja tietämys varhaiskasvatuksesta, sen muutoksista ja kehittämisestä. Johtajalta vaaditaan tietoa laadukkaan varhaiskasvatuksen merkityksestä ja siitä mitä vaikutuksia hyvällä ja tuloksellisella varhaiskasvatuksella on. Lasten oikeuksien tietäminen sekä uusimman varhaiskasvatuksen tutkimusten tiedon ymmärtäminen edistävät pedagogisen työn johtamista. (Fonsén & Parrila, 2016, s. 33; Heinonen ym., 2016, s. 74.)

Pedagogisen johtajuuden muotoutumista, sen käsitteellistämistä ja toteutumista varhaiskasvatuksessa ovat tutkineet Fonsén (2014) ja Heikka (2014). Fonsén (2014) on tutkinut pedagogisen johtajuuden muotoutumista. Tulosten mukaan päiväkodin johtajalla tulee olla johtamisessaan osaamista niin organisaation kuin henkilöstöjohtamisen, mutta erityisesti pedagogiikan johtamiseen. (Fonsén. 2014, s. 194.) Fonsénin (2014, s. 194) mukaan nimenomaan pedagogisen johtajuuden tavoitteena on tukea laadukasta varhaiskasvatusta, jonka tuloksena on hyvinvoivia ja oppivia lapsia. Heikan (2014) tutkimus vahvistaa johtajan pedagogisen johtajuuden merkitystä kuten Fonsénin (2014) tutkimus. Heikka (2014, s. 11) perehtyi johtajuuden käsitteellistämiseen ja pedagogisen johtajuuden toteutumiseen. Heikan (2014) tutkimuksen tulokset osoittavat, että pedagoginen johtajuus koetaan johtajan tärkeimmäksi tehtäväksi. Aina kuitenkin pedagogisen

johtajuuden toteuttamiseen ei ole riittävästi aikaa. Lisäksi johtajien vastuun jakaminen koetaan haastavana. (Heikka, 2014, s. 60–61.)

Fonsén ja Parrila (2016) toteavat, että varhaiskasvatuksen perustehtävän eli lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisen toteutumiseen tarvitaan johtajalta pedagogiikan johtamisen taitoa. Pedagogiikan johtamisesta käytetään myös käsitteitä henkilöstöjohtaminen, talousjohtaminen, päivittäisjohtaminen ja erilaiset hallinnolliset johtamistehtävät (Fonsén & Parrila, 2016, s. 25). Fonsén ja Parrila (2016, s. 29) sekä Rodd (2013, s. 34) toteavat, että varhaiskasvatuksen perustehtävän ja yleisen varhaiskasvatuksen substanssin eli asiasisällön ymmärtäminen tukevat pedagogisen johtajuuden toteutumista. Fonsénin ja Parrilan (2016) mukaan johtajalla sekä työyhteisöllä on selkeä ja yhtenäinen näkemys laadukkaasta varhaiskasvatuksesta ja pedagogisista toimintatavoista, on pedagogiikan johtaminen selkeämpää. Voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen laatu ja pedagogiset käytänteet luovat arvostusta pedagogista johtamista kohtaan. Mikäli johtajalla ei ole selkeää pedagogista näkemystä, päätöksentekoon voivat vaikuttaa esimerkiksi taloudelliset asiat. (Fonsén & Parrila, 2016, s. 29.)

Af Ursin (2012) on erotellut pedagogisen johtamisen ja pedagogisen johtajuuden käsitteitä toisistaan. Pedagogista johtamista tapahtuu erityisesti opetus- ja kasvatusaloilla ja pedagoginen johtaminen tukee tietyn perustehtävän toteutumista. (af Ursin, 2012, s. 81–82.) Af Ursinin (2012) mukaan taas pedagogista johtajuutta voi toteuttaa toimialasta riippumatta. Pedagogisessa johtajuudessa johtajan tavoitteena on saada tietty ryhmä toimimaan, jotta yhteinen tavoite saavutettaisiin. (af Ursin, 2012, s. 98.) Fonsén ja Parrila (2016, s. 29) sekä Rodd (2013, s. 33) toteavat, että pedagogisesta johtajuudesta voidaan käyttää myös jaetun johtajuuden käsitettä. Fonsén ja Parrila (2016) lisäävät, että varhaiskasvatuksessa toteutettavan työn laadun kehittämistä ovat vastuussa johtajan lisäksi myös päiväkodin henkilöstö sekä poliittiset päätöksentekijät. Päätöksentekijät pyrkivät siihen, että varhaiskasvatuksen laatu olisi riittävää. (Fonsén & Parrila, 2016, s. 29.) Varhaiskasvatuksen laadun takaamiseksi tarvitaan riittävästi henkilöstöä ja henkilöstön tulee olla koulutukseltaan pätevää (Fonsén, 2008, s. 52; Fonsén & Parrila, 2016, s. 29; Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, s. 68).

Fonsén ja Parrila (2016) toteavat, pedagogisen keskustelun olevan yksi keino, jolla edistää pedagogisen johtajuuden toteutumista. Keskusteluille tulee löytää arjessa oikea aika ja paikka. Päiväkodin johtajalla on tärkeä rooli pedagogisissa keskusteluissa. Keskusteluiden avulla määritellään pedagogisia käytänteitä työyhteisössä. Pedagoginen johtajuus edellyttää, että näitä tapoja ja käytänteitä arvioidaan ja kehitetään. Pitkään yhdessä toimineissa työyhteisöissä saattaa

olla tietynlaisia tapoja toimia, joita tulisi käydä läpi tietyin väliajoin ja mahdollisesti kehittää niitä. (Fonsén & Parrila, 2016, s. 29–30.)

Fonsén ja Parrila (2016) sekä Heikka (2014) ja Strehmel (2016) toteavat johtajan oman johtamisen organisoinnin ja suunnitelmallisuuden tärkeiksi seikoiksi, jotta itse pedagogiselle johtamiselle jää aikaa. Pedagogiselle johtamiselle eli johtajan perustehtävälle täytyy löytää riittävästi aikaa, vaikka johtajalla on ympärillään kiireellisiä töitä. (Fonsén & Parrila, 2016, s. 30; Heikka, 2014, s. 60; Strehmel, 2016, s. 349.) Fonsénin ja Parrilan (2016) mukaan pedagogista johtamista helpottaa suunnitelmallisuus, jota voidaan toteuttaa myös yhdessä muun henkilöstön kanssa. Esimerkiksi selkeät töiden järjestelyt ja vastuualueiden jakamiset sekä johtajan että työntekijöiden kesken vahvistavat pedagogisen johtajuuden toteuttamista. (Fonsén & Parrila, 2016, s. 30.) Fonsén & Parrila (2016) jatkavat, että riittävä henkilökunnan määrä ja johtajan vastuiden sopiva laajuus mahdollistavat pedagogisen johtamisen toteuttamisen ja sen pohdinnan. Pedagogisen johtajuuden toteutuminen on vaihtelevaa eri kuntien välillä sekä vaihtelevat resurssit vaikuttavat pedagogiikan toteutumiseen. (Fonsén & Parrila, 2016, s. 29.)

Päiväkodin johtaminen ja johtajuus ovat merkittävässä osassa tutkimustamme, koska tutkimusaineistomme perustuu päiväkodin johtajien ryhmäkesusteluun. Lisäksi tutkimusaiheemme selvittää päiväkodin johtajien käsityksiä työyhteisön toimivuudesta ja sen edistämisestä. Fonsénin (2014) sekä Heinosen ja kollegoiden (2016) tutkimusten valossa voidaan todeta, että päiväkodin johtamiseen liittyy useita eri johtamisen osa-alueita. Johtajan tehtävänä on vastata, että päiväkodin toimintaa toteutetaan varhaiskasvatuslain ja muiden varhaiskasvatuksen säädösten mukaisesti. Yhteisten suunnitelmien laatiminen yhdessä varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa on johtajan yksi vastuualueista. Yhteisissä päiväkodin suunnitelmissa ja säännöissä määritellään esimerkiksi henkilöstön töiden ja vastuualueiden jakamisesta. Pedagogisen työn johtaminen on päiväkodin johtajan tärkein tehtävä. Jotta pedagoginen johtaminen toteutuu mahdollisimman laadukkaasti, tulee päiväkodin johtajalla olla selkeä näkemys organisaation ja pedagogiikan johtamisesta. Päiväkodin johtaja voi tukea omalla johtamisellaan myös työyhteisön toimivuutta. Johtajan vastuulla on myös päiväkodin toimintakulttuurin ja työyhteisön kehittäminen yhdessä päiväkodin henkilöstön kanssa.

## 4 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkielma toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Creswell (2007) ja Varto (1992) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan yleensä ihmisen elämismaailmaa eli ihmistä ja hänen maailmaansa. Laadullisen tutkimuksen kohteena voivat olla yksilö tai yhteisö, ihmisen arvoihin liittyvät asiat tai esimerkiksi ihmisten välinen sosiaalinen vuorovaikutus. (Creswell, 2007, s. 37; Varto, 1992, s. 23.) Kanasen (2017) mukaan laadullinen tutkimus on hyvä valinta silloin, kun tutkittavaa ilmiötä ei tunneta. Tällöin ei ole teorioita, jotka selittäisivät tutkimuskohteena olevaa ilmiötä. (Kananen, 2017, s. 32.) Creswell (2007) sekä Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on keskeinen asema. Tutkijalla on myös vapaus tutkimuksen suunnittelussa sekä toteutuksessa. Laadullinen tutkimus mahdollistaa tutkijalle monipuolisia ratkaisuja ilmaista esimerkiksi tutkimustuloksia. (Creswell, 2007, s. 37; Eskola & Suoranta, 1998, s. 20.) Tutkimuksen tulokset on ilmaistava sellaisessa muodossa, jotta tutkija saa kokonaiskuvan johtopäätöksistä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 20). Tutkimuksemme on toteutettu fenomenografista tutkimussuuntausta hyödyntäen, joten avaamme sitä enemmän seuraavassa alaluvussa. Lisäksi tässä luvussa avaamme aineiston hankintaa, ryhmäkeskustelua aineistonkeruumenetelmänä sekä aineiston analyysimenetelmää.

### 4.1 Fenomenografinen tutkimus lähestymistapana

Opinnäytetyö on tehty fenomenografista lähestymistapaa käyttäen. Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163; Kakkori & Huttunen, 2006, s. 163). Siinä tutkitaan ilmiöiden kuvaamista (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 381; Niikko, 2003, s. 20). Fenomenografialla sanana tarkoitetaan ilmiöiden kuvaamista tai ilmiöistä kirjoittamista (Metsämuuronen, 2011, s. 112).

Fenomenografiassa tutkitaan käsityksiä ja ymmärtämisen tapoja, jotka liittyvät erilaisiin arkipäivän ilmiöihin (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 162–163; Niikko, 2003, s. 31). Metsämuuronen (2011) mukaan ihmisten käsityksiin voivat vaikuttaa muun muassa ikä, koulutustausta, kokemukset ja sukupuoli. Tällöin käsitykset samasta asiasta voivat poiketa toisistaan. (Metsämuuronen, 2011, s. 112.) Huusko ja Paloniemi (2006, s. 163) sekä Niikko (2003, s. 22) toteavat, että tutkimussuuntauksen tarkoituksena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää ilmiöihin liittyviä käsityksiä sekä niiden välisiä suhteita. Tutkimusaineistoomme osallistuneista johtajista ei ole tiedossa heidän henkilötietojaan liittyen esimerkiksi ikään, sukupuoleen tai koulutustaustaan,



sillä aineisto on kerätty jo valmiiksi. Näin ollen emme pääse pohtimaan, vaikuttaako esimerkiksi johtajien ikä tai työhistorian pituus saamiimme tuloksiin. Tutkielmamme tavoitteena on saada yleisesti tietoa päiväkodin johtajien käsityksistä työyhteisön toimivuuteen liittyen, joten ikään, sukupuoleen tai koulutustaustaan liittyvät seikat eivät ole keskiössä. Tässä tutkimuksessa emme ole kiinnostuneita siitä, onko edellä mainituilla seikoilla vaikutusta käsityksiin toimivasta työyhteisöstä.

Huuskon ja Paloniemen (2006) sekä Kakkorin ja Huttusen (2014) mukaan fenomenografiassa hyödynnetään kirjalliseen muotoon muunnettua aineistoa. Tässä opinnäytetyössä on hyödynnetty kirjalliseen muotoon litteroitua aineistoa, joka on tehty videotallenteen pohjalta. Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 164) mukaan keskeisintä aineiston keräämisessä on, että kysymyksenasettelu on avointa, jolloin erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta esiin.

Rissanen (2009) mukaan on tärkeää, että fenomenografista tutkimusotetta hyödyntävä tutkija ei käsittele tutkimusaineistossa olevaa sisältöä irrallisena käsityksenä kontekstistaan. Sisältöä tulisi käsitellä kontekstisidonnaisesti. Näin vältetään asioista puhuminen liian yleisellä tasolla. (Rissanen, 2009, s. 37.)

## 4.2 Aineiston hankinta

Kuten aiemmin totesimme, Pro gradu -tutkielmamme on osa Verme<sup>2</sup>- eli vertaismentorointihanketta. Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan verme on vertaisryhmämentoroinnin menetelmä, jonka tarkoituksena on tukea työntekijöiden työhyvinvointia sekä oppimista. Vertaisryhmämentorointi on englanniksi ”*peer-group mentoring*”. Työskentely tapahtuu keskustellen pienryhmätapaamisissa. Hankkeen perusajatuksena on vertaisoppiminen toisilta opetus- ja kasvatusalalla työskenteleviltä. Vertaismentoroinnista on hyötyä sekä uusille, työuraansa aloitteleville opettajille, että jo kokeneille työntekijöille, jotka haluavat uusia ideoita työhönsä. Tapauksissa käsitellään työhön liittyviä haasteita sekä jaetaan kokemuksia ja osaamista. Vermissä korostuu muun muassa kollegiaalisuus ja vertaisuus. (Opetus- ja kulttuuriministeriö.) Verme<sup>2</sup> mukaan perinteisesti mentoroinnilla tarkoitetaan, että kokenempi osaaja opastaa nuorempaa. Vertaisryhmämentorointi erotetaan perinteisestä mentoroinnista seuraavasti: Perinteisessä mallissa kokenempi työntekijä välittää ”hiljaista tietoa” kokemattomammalle työntekijälle. Verme<sup>2</sup> ajatuksena on, että annettavaa on molemmiin puoleisesti. Toisena erona on, että työskentely tapahtuu ryhmässä, jolloin ajatuksia vaihdetaan kokeneiden ja kokemattomampien työntekijöiden välillä. (Verme<sup>2</sup>.)

Verme-mentorointi tapahtuu työskentelemällä pienryhmissä, joissa on useimmiten noin 4–10 osallistujaa. Mentorointiryhmät kokoontuvat 6–8 kertaa lukuvuoden aikana pari tuntia kerrallaan. Verme ei ole valmiiksi suunniteltu tietopaketti, vaan pienryhmän omaa suunnittelua ja keskustelua. Ryhmä muodostaa itse oman polkunsä, jonka myötä otetaan selvää erilaisista ratkaisuksista työssä ilmenneihin pulmiin tai tärkeisiin kysymyksiin. (Verme<sup>2</sup>.)

Tutkimuksen aineisto on kerätty Verme -hankkeen kahdella eri tapaamiskerralla. Tapaamiskerrat sijoittuvat lukuvuoteen 2018–2019. Aineistosta on pääteltävissä, että tapaamiskerrat on järjestetty selvästi eri ajankohtina, sillä keskustelu ei jatku siitä, mihin edellisellä kerralla on jääty. Tapaamisiin on osallistunut 11 johtajaa. Heistä kahta johtajaa lukuun ottamatta muut ovat osallistuneet kumpaankin tapaamiseen. Päiväkodin johtajien lisäksi tapaamisiin on osallistunut kaksi mentoria, jotka ovat osallistuneet molempiin tapaamisiin. Aineiston litteroija on muuttanut sekä päiväkodin johtajien että mentoreiden nimet tunnistamattomiksi. Me käytämme mentoreista lyhenteitä M1 ja M2 sekä johtajista J1, J2, J3 ja niin edelleen. Tapaamiset on taltioitu videotallenteille ja niiden sisällöt on muutettu kirjalliseen eli litteroituun muotoon. Meillä on käytössä ainoastaan litteroitu versio aineistosta, joten emme ole päässeet katsomaan videoituja tapaamisia. Tapaamiset kestivät yhteensä noin neljä tuntia. Kirjallista litteroitua aineistoa on 61 sivua. Kirjallisessa aineistossa on käytetty litterointimerkkejä, jotka helpottavat litteraation tulkitsemista, analysoimista ja ymmärtämistä. Litteraatioon on merkitty, jos puheessa on pitkä tauko, naurahdus, huokaus, muu ilmaisu tai litteroijan huomio ja päällekkäistä puhetta. Lisäksi painokkaasti sanotut asiat on selvennetty aineistoon.

### **4.3 Aineistonkeruumenetelmänä ryhmäkeskustelu**

Aineisto on kerätty vertaisryhmämentoroinnin tapaamisissa, jotka toteutettiin ryhmäkeskusteluina. Pietilän (2017) mukaan ryhmäkeskustelujen koetaan antavan paljon, sillä keskustelut kertovat ryhmien toimintatavoista. Ne antavat näkemyksen siitä, kuinka ryhmässä esitetään ja perustellaan mielipiteitä, ilmaistaan erimielisyyttä tai neuvotellaan eri näkemyksistä. Näiden lisäksi keskustelu antaa käsityksen siitä, miten päädytään jaettuun ymmärrykseen keskusteluissa käydyistä aiheista. (Pietilä, 2017, s. 111.) Valtonen (2005) tuo esille, että ryhmäkeskustelun vetäjä pyrkii luomaan vuorovaikutusta osallistujien välille. Vetäjä ohjailee osallistujia keskustelemaan ja kommentoimaan tutkittavia teemoja. Keskeistä onnistuneen ryhmäkeskustelun kannalta on vetäjän eli moderaattorin läsnäolo ja rooli. Hänen roolinsa on keskustelulle otollisen ilmapiirin virittäminen, tavoitteidenmukaisen keskustelun ohjaaminen sekä osallistujien keskinäiseen keskusteluun kannustaminen ja rohkaiseminen. Ryhmähaastattelussa puolestaan

korostetaan vetäjän ja osallistujien välistä vuorovaikutusta. Tällöin moderaattori esittää samoja kysymyksiä vuorotellen jokaiselle osallistujalle, jolloin hän kontrolloi itse keskustelun etenemistä eikä rohkaise keskinäiseen vuorovaikutukseen. (Valtonen, 2005, s. 223–224.)

Valtonen (2005) jatkaa, että ideaalitalanne ryhmäkeskustelun kannalta on, että jokainen osallistuu keskusteluun, mutta se ei kuitenkaan aina välttämättä onnistu. Keskustelutilanteissa korostuu puheliaimmat osallistujat, jolloin he ikään kuin dominoivat keskustelua. Yhtä lailla kuitenkin hiljaa olevat osallistujat voivat hallita keskustelua, sillä vaikeneminen ei ole neutraali tapa. (Valtonen, 2005, s. 236.) Aineistossa on havaittavissa, että osa johtajista on todella paljon äänessä, kun taas osa johtajista on enemmän seuraajan roolissa. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että osallistujien tulisi olla mahdollisimman homogeeninen eli tasarakenteinen joukko. Tämä sen takia, että jokainen ymmärtää keskustelussa esiin tulevia käsitteitä ja esitettyjä kysymyksiä. Tällöin jonkinlainen keskustelu on edes mahdollista. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 98.) Vertaismentorointitapaamisiin osallistui mentoreiden lisäksi päiväkodin johtajia, joten joukko oli suhteellisen homogeeninen keskustelun muodostumiseksi. Näin ollen jokainen johtaja ymmärtää mistä keskustellaan, sillä varhaiskasvatukseen liittyvä käsitteistö on hallinnassa.

Valtonen (2005, s. 229) toteaa, että keskustelun lähtötilanteeseen vaikuttaa se, ovatko osallistujat toisilleen tuttuja, tuntemattomia, vai puolituttuja henkilöitä. Osallistuneiden keskustelun perusteella on havaittavissa, että tapaamisia on ollut jo aiemmin. Aineistosta on myös havaittavissa, että tapaamiset on järjestetty aina samalla kokoonpanolla. Alussa esiintyvää epävarmuutta poistetaan ja ryhmäytymistä edistetään esimerkiksi tarjoilujen avulla. Valtonen (2005) toteaa, että ruualla ja erilaisilla nautintoaineilla on kulttuurisesti yhdistävä tehtävä. Näistä esimerkkinä kahvi, joka nautitaan yhdessä. (Valtonen, 2005, s. 234.) Molemmilla aineistonkeruuseen liittyvällä tapaamiskerralla oli aluksi kahvitarjoilu. Valtonen (2005) lisää, että keskustelu voi lähteä liikkeelle erilaisten kysymysten avulla, mutta myös virikemateriaaleja hyödyntäen. Virikemateriaaleja voivat olla esimerkiksi mainokset, sanomalehtiartikkelit, eläytymistarinat tai kuvat. (Valtonen, 2005, s. 224.) Toisella tapaamiskerralla virikemateriaalina oli palikat ja toisella kerralla johtajat pääsivät muodostamaan itsestään janan.

Valtonen (2005) mukaan ryhmäkeskustelun perusajatus on, että vetäjä ei osallistu liikaa keskusteluun, vaan se on osallistujien tehtävä. Vetäjä voi kuitenkin ohjata keskustelua tiettyyn suuntaan hyödyntämällä verbaalisia ja non-verbaalisia käytänteitä. Keskusteluvastuun ollessa osallistujilla, he voivat ottaa esiin heille tärkeitä aiheita ja teemoja, vaikka vetäjä ei niitä suoraan kysyisi. Analyysin kannalta tämän nähdään olevan tuottoisaa aineistoa. (Valtonen, 2005, s.

234–235.) Pietilän (2010, luku ”Systemaattinen havaintojen tuottaminen ja kahden aineiston vertailu”) mukaan ryhmä voi ohjata keskustelua ennalta-arvaamattomiin suuntiin. Mentorit esittivät välillä tarkentavia kysymyksiä ja palasivat joihinkin tiettyihin aiheisiin, joista halusivat kuulla lisää.

#### **4.4 Aineiston analyysi aineistolähtöisellä sisällönanalyysimenetelmällä**

Tässä opinnäytetyössä aineistoa analysoitiin sisällönanalyysimenetelmällä. Eskola (2009, s. 103) sekä Salo (2015, s. 169) toteavat, että sisällönanalyysin keskeisenä ajatuksena on laajojen tekstien tiivistäminen ja luokittelu seuraamalla aineistoon rakennettuja koodaamisen sääntöjä. Kyngäksen ja Vanhasen (1999, s. 3) mukaan sisällönanalyysiä luonnehditaan menettelytapana, jonka avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Tuomi ja Sarajärvi (2009) toteavat, että sisällönanalyysin avulla tutkimusaineistosta pyritään saamaan kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä ja ilmiötä voidaan tarkastella yleisellä tasolla. Analyysin tarkoituksena on muodostaa sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 103–104.)

Eskola (2010) jakaa sisällönanalyysin kolmeen eri lähtökohtaan. Näitä lähtökohtia ovat aineistolähtöinen, teoriasidonnainen sekä teorialähtöinen tutkimus. Aineistolähtöisessä analyysissä teoria yritetään konstruoida aineistosta. (Eskola, 2010, s. 182.) Käytämme tässä opinnäytetyössä kyseistä analyysia, sillä tutkimusaineisto ohjaa sisällöllään tutkimustamme. Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 108) mainitsevat Milesin ja Hubermanin (1994) jakaneen aineistolähtöisen analyysin kolmivaiheiseksi prosessiksi: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Seuraavaksi kuvaamme, miten olemme analysoineet keskustelua aineistolähtöisen sisällönanalyysimenetelmän vaiheiden mukaisesti.

Ennen aineistolähtöistä analyysia luimme aineiston huolellisesti läpi muutamaan kertaan. Sen jälkeen poimimme aineistosta esiin nousseita teemoja ja käsitteitä ylös tekstitiedostoon. Tiedosto koostui noin sadasta poimimastamme teemasta ja käsitteestä. Luettelosta erottui selkeästi teemoja ja käsitteitä, jotka jollain tavalla liittyivät työntekijöiden toimimisen tukemiseen. Luimme tästä näkökulmasta aineiston huolellisesti läpi, jolloin näkökulmamme laajentui tutkimaan toimivaa työyhteisöä. Näin ollen tutkimusaiheeksemme muodostui päiväkodin johtajien käsitykset toimivasta työyhteisöstä. Tarkastelemme, millaisia käsityksiä johtajilla on toimivasta

työyhteisöstä ja miten toimivuutta voidaan edistää. Aluksi muodostimme kaksi erillistä tutkimuskysymystä, jotka olivat ”Mitä käsityksiä on työyhteisön toimivuuteen liittyvistä tekijöistä?” ja ”Miten toimivaa työyhteisöä voidaan kehittää?”. Tämän jälkeen aloitimme aineiston pelkistämisen.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että pelkistämisen aikana tutkimusaineistosta karsitaan epäolennaiset asiat pois. Olennaiset asiat voidaan poimia esimerkiksi alleviivaamalla litteroidusta tutkimusaineistosta eri värejä hyödyntämällä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123.) Alkuperäisten tutkimuskysymysten avulla värikoodasimme omilla väreillä aineistoa. Värikoodaaminen oli haastavaa, sillä tutkimuskysymykset olivat osittain päällekkäisiä ja niitä oli hankala erotella toisistaan. Tällöin jouduimme pohtimaan tarkasti usean johtajan puheenvuoron kohdalla, kumpaan tutkimuskysymykseen ne liittyvät. Osa puheenvuoroista liittyi kumpaankin tutkimuskysymykseen ja niitä oli mahdotonta liittää vain toiseen niistä. Luimme aineiston uudelleen läpi tarkastamalla alleviivatut puheenvuorot ja tarvittaessa karsimme tai teimme lisäyksiä. Tämän jälkeen kirjasimme jokaisen aineistosta alleviivatun puheenvuoron yhteen tekstitiedostoon. Tässä vaiheessa päädyimme selkeyden vuoksi muodostamaan yhden laajan tutkimuskysymyksen, joka on ”Millaisia käsityksiä johtajilla on työyhteisön toimivuudesta ja miten sitä voidaan edistää?”. Kävimme läpi jokaisen alkuperäisilmauksen, joista muodostimme pelkistetyt ilmaukset. Alla olevassa taulukossa (taulukko 1) on esimerkki sisällönanalyysin ensimmäisestä vaiheesta.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<i>“- onko näin että ei oo niinkön me ja ja henkilöstö ei riittävällä tavalla niinkö sisällöllisesti ymmärretä sitä ja ei osata hyödyntää - -”</i>	Johtajien ja henkilöstön ymmärtämättömyys sak-työaikaa kohtaan
<i>“- ku puhuttiin tästä sak-ajasta niin yks opettaja heitti sitte että vasutiimissä että hei että vois kirjata kaikki mitä he tekee sak-ajalla ja sitte lastenhoitajat vois kirjata että minkälaisia odotuksia heillä on tähän toimintaan ja pēdagogiikkaan ja muuta - -”</i>	Sak-työajalla tehtyjen suunnitelmien näkyväksi tekeminen ja lastenhoitajien odotusten kirjaaminen
<i>”- se että hän sisäistää sen mikä on hänen roolinsa - -”</i>	Työnkuvan sisäistämisen haastavuus

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineiston ryhmittelyn vaiheessa käydään läpi aineistosta alleviivattuja ilmaisuja sekä ilmaisuja vastaavia samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Samankaltaiset ilmaisut voidaan ryhmitellä omaksi luokakseen, joista muodostetaan tiettyjä alaluokkia. Ryhmittelyn tavoitteena on luoda tutkimukselle kirjallinen perusrakenne ja kertoa tiivistettyä tietoa tutkimuksesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124.) Kokosimme pelkistetyt ilmaukset yhtenäiseksi listaksi, josta värikoodasimme samankaltaiset ilmaukset omiksi luokikseen (taulukko 2). Luokkien nimet muodostuivat pelkistetyistä ilmauksista löytyneistä yhteisistä teki-  
jöistä. Näin tutkimukseemme muodostui alaluokat.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Johtajien ja henkilöstön ymmärtämättömyys sak-työaikaa kohtaan	Sak-työaika epäselvää
Sak-työajalla tehtyjen suunnitelmien näkyväksi tekeminen ja lastenhoitajien odotusten kirjaaminen	Suunnitelmien ja odotusten näkyväksi tekeminen ja kirjaaminen
Työnkuvan sisäistämisen haastavuus	Haasteet työnkuvassa

Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esiin, että ryhmittelyn jälkeen aineistosta rajataan vain olennaiset tiedot, joiden pohjalta luodaan teoreettisia käsitteitä. Aineiston ryhmittelyvaihetta voidaan pitää osana käsitteellistämistä. Teoreettisten käsitteiden luomisen myötä muodostetaan tutkimusteorian pohjalta johtopäätöksiä. Ryhmittelyn tehtävänä on edelleen tiivistää luokitte-  
lua, mutta on kuitenkin tärkeä säilyttää tutkimuksen alkuperäinen tutkimusaihe ja vastata tutki-  
muskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125.)

Sisällönanalyysin kolmannessa vaiheessa muodostimme alaluokkia yhdistämällä tutkimuk-  
semme yläluokat. Alla olevassa taulukossa (taulukko 3) on esimerkki, miten laadimme yläluo-  
kat samankaltaisista alaluokista.

Taulukko 3. Esimerkki aineiston luokittelusta

<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>
Sak-työaika epäselvää	Ammattiroolien selkiyttäminen
Suunnitelmien ja odotusten näkyväksi teke- minen ja kirjaaminen	Suunnittelu, arviointi ja kehittäminen eli sak- työaika
Haasteet työnkuvassa	

#### 4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu säännöllisesti arvioimaan ratkaisuja, joita on tehnyt. Erityisesti aineiston analyysin tekemiseen sekä työn luo-  
tettavuuteen liittyviä asioita tulee pohtia työn edetessä. Laadullisen tutkimuksen aineiston ana-  
lyysin tekovaiheessa tutkijan apuna ovat mahdollisesti aiemmat teorialat tai omat ennako-ole-  
tuksat. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 209.) Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kvalitatiivisen  
tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan oma subjektiivisuus. He toteavatkin, että laadullisen tut-  
kimuksen yksi luotettavuustekijä on itse tutkija. Luotettavuutta voidaan tarkastella koko tutki-  
musprosessin ajalta, koska yleensä laadullisessa tutkimuksessa esiintyy tutkijan omaa reflek-  
tiota tutkimuksen etenemisestä. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211.)

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tutkimuksen eettinen kestävyys on osa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen laatua mitatessa tarkastellaan myös tutkimuksen eettisyyttä. Jotta tutkimukselle saadaan luotettavuutta, tutkijan tulee olla tarkka siinä, että tutkimuksen lähestymistapa on valittu oikein ja se on sopiva aineistoon nähden. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 127.) Perehdyimme pitkään ja huolellisesti eri lähestymistapoihin, minkä jälkeen päädyimme fenomenografiseen lähestymistapaan. Pohdimme aluksi diskursiivisen ja fenomenografisen lähestymistavan välillä. Mitä enemmän perehdyimme fenomenografian teoriaan, sitä selvemmin lähestymistapa sopi tutkimukseemme.

Tutkielmamme aihe ja näkökulma muodostuivat valmiiseen aineistoon perehtymisen myötä. Perehdyimme aineistoon lukemalla litteraation useita kertoja läpi, jolloin erityisesti keskustelu työyhteisön toimivuuteen liittyvistä asioista nousi esiin. Tutkimusaineistossa esiin nousseiden asioiden myötä muodostimme tutkielmalle tutkimusongelman. Emme ole olleet tilanteessa, jossa aineisto on kerätty. Emme ole myöskään nähneet keskustelutilanteessa otettua videotallennetta. Olemme saaneet videotallenteesta tehdyn litteraation paperimuodossa. Näin ollen olemme pystyneet tulkita aineistoa vain yhdestä näkökulmasta. Videotallenteesta voisi tehdä mahdollisesti erilaisia tutkimuksen kannalta turhia tulkintoja ja havaintoja. Litteraatioon oli merkitty tutkimuksen tulkinnan kannalta merkitykselliset seikat erilaisin litteraatiomerkinnoin. Yksi luotettavuutta heikentävä tekijä voi olla, kun olemme värikoodanneet ja kirjanneet keskustelun paperisesta litteraatiosta tietokoneelle.

Lichtman (2013, s. 52) toteaa, että tutkimuksen tekemiseen liittyy muutamia eettisiä seikkoja, jotka tulee huomioida tutkimuksessa. Kuulan (2011), Kuula-Luumin (2018) sekä Lichtmanin (2013) mukaan tutkimuksen eettisyys tulee huomioida muun muassa yksityisyyden ja luotettavuuden osilta. Tutkimuksen tekemisessä on tärkeä säilyttää tutkittavien yksityisyys sekä anonymiteetti. Tutkimuksesta ei saa ilmetä identifioivia tietoja yksilöistä kirjoitetussa tai muussa muodossa. Mikäli tutkimukseen on osallistunut ihmisiä eri organisaatioista, on tärkeää, että organisaatioille ei aiheudu haittaa. (Kuula, 2011, ”Tunnistettavuus, anonymisointi ja aineistojen arkistointi”; Kuula-Luumi, 2018; Lichtman, 2013, s. 52–53.) Lichtman (2013, s. 53) toteaa, että tutkimusaineistoja tulee käsitellä luottamuksellisesti ja aineistoja ei saa julkaista tai antaa luettavaksi tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille. Lichtmanin (2013, s. 52) mukaan tutkimukseen osallistuneille ei saa aiheuttaa vahinkoa.

Valmiiksi litteroidussa tutkimusaineistossamme päiväkodin johtajien sekä mentoreiden nimet olivat muutettu jo valmiiksi. Aineiston muutetut nimet olivat sekä naisten että miesten nimisiä.



Tutkielmamme luotettavuuden lisäämiseksi sekä eettisyyden huomioimiseksi päädyimme kuitenkin käyttämään koodinimiä. Halusimme olla varmoja, että tutkimukseen osallistuneita henkilöitä ei pystytä tunnistamaan. Litteroidusta aineistosta oli valmiiksi poistettu kaupungin ja kaupunginosien nimet, jotta tutkimuksen anonymiteetti toteutuu mahdollisimman hyvin. Tutkielmassamme käytämme päiväkodin johtajista lyhenteitä J1, J2, J3 ja niin edelleen. Mentoreiden nimet muutimme lyhenteisiin M1 ja M2. Halusimme varmistaa, että koodinimet ovat neutraaleja, johdonmukaisia ja selkeitä. Uusista lyhenteistä ei pysty erottamaan tutkimukseen osallistuneiden sukupuolta ja henkilöiden anonymiteetti säilyy. Lisäksi tuloksissamme on johtajien kommentteja suorina lainauksina, joten lyhyet koodinimet selkeyttävät eri johtajien puheenvuoroja. Johtajien puheenvuorot oli kirjoitettu puhekielellä litteroituun aineistoon. Pohdimme, toteutuuko johtajien täydellinen anonymisyys tutkielmassamme, sillä aineistosta pystyy erottamaan tiettyjä murteita johtajien puheissa. Emme kuitenkaan muuttaneet puhekielisiä ja murteellisia ilmaisuja aineistoon, vaan käytimme niitä sellaisenaan.

Kuula-Luumi (2018) kirjoittaa, että erityisesti tutkimusaineistojen suorissa lainauksissa vaaditaan tapauskohtaista harkintaa siitä, mitä julkaistaan. Halusimme nostaa esiin tutkielmassamme mahdollisimman paljon johtajien suoria lainauksia, jotta niiden todellinen sisältö säilyisi ja johtajien käsitykset tulevat esille. Jouduimme kuitenkin lyhentämään lainauksia, sillä osa puheenvuoroista olivat todella pitkiä, eivätkä ne olleet tutkimuksemme kannalta oleellisia. Merkitsimme selkeästi (...) -merkinnällä, kun puheenvuorosta on poistettu esimerkiksi täytesanoja tai toistoa. Olemme kuitenkin tiivistäneet puheenvuoroja erityistä harkintaa käyttäen ja puheenvuoron alkuperäisen tarkoituksensa säilyttäen. Näin ollen puheenvuorojen merkitykset eivät ole muuttuneet tiivistämisen takia.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eli TENK:in (2012) mukaan tutkimuksen eettisyyteen vaikuttaa myös tutkijoiden tekemät ratkaisut. Jotta tutkimuksesta tulee uskottava, on tutkijoiden noudatettava hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eli TENK:in mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu esimerkiksi tutkimuksen läpinäkyvyys ja avoimuus jokaisessa tutkimuksen tekemisen vaiheissa sekä tutkijoiden rehellisyys ja huolellisuus tutkimuksen tekemisessä. Myös tulosten esittämisessä vaaditaan tarkkuutta ja tutkimusta tulee arvioida kriittisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK, 2012, s. 6.) Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 127) toteavat, että tulosten raportointi tulee tehdä tarkasti ja hyvin. Tutkimuksen tulokset on ilmaistava niin, että tutkimuksessa mukana olleista puhutaan arvostaen. (Lichtman, 2013, s. 52).

TENK:in (2012) mukaan tutkimuksen tekemisen vaiheessa tutkijoiden tulee kiinnittää huomiota oikeanlaiseen lähdeviittaustekniikkaan, jotta aiempien tutkimusten tutkijat saavat ansaitsemansa merkityksen tutkijoina. Yleisesti hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös tutkimuksen perusteellinen suunnittelu, toteuttaminen sekä tulosten esittäminen. Myös tutkimusaineistot tulee tallentaa ja arkistoida tiettyjen vaatimusten mukaisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK, 2012, s. 6.)

Olemme pyrkineet noudattamaan tutkielman tekemisessä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eli TENK:in ohjeistuksia tutkimuksen eettisyyteen liittyen. Tutkimuksen tekemisen läpinäkyvyys ja avoimuus on huomioitu koko tutkimusprosessin ajan. Olemme kirjanneet tutkimusprosessien tekemisen eri vaiheita, oivalluksia, tulkintoja sekä haasteita. Tutkimuksen tekemisen vaiheet on kirjoitettu huolellisesti ja tutkimuksen tulokset on raportoitu rehellisesti. Poistamme litteroidun aineiston tietokoneiltamme, kun tutkielma valmistuu. Olemme arvioineet kriittisesti tutkimusta, sen tekemisen vaiheita ja tuloksia. Tutkimusprosessin aikana olemme perehtyneet ajankohtaiseen lähdeviittaustekniikkaan ja käyttäneet sitä tutkielmassamme. Olemme pyrkineet löytämään opinnäytetyöhömmme monipuolisesti tutkimustietoa, alkuperäisiä tutkimuksia ja teoksia sekä välttämään toisen käden lähteiden käyttämistä. Olemme kuitenkin joutuneet viittamaan muutaman kerran toisen käden lähteisiin. Tutkimuskirjallisuuden hankkiminen tutkimusprosessin alkuvaiheessa oli haasteellista. Haasteita aiheutti maailmanlaajuinen pandemia, jonka vuoksi kirjastot olivat kiinni, mikä rajoitti erityisesti eri teosten saatavuutta. Näin ollen käytössämme olivat pitkälti e-aineistot ja tutkimukset.

Tutkimuksessamme on hyödynnetty tutkijatriangulaatiota. Kahden tai useamman tutkijan tekemästä tutkimuksesta voidaan käyttää triangulaation käsitettä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 69; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 143; Vilka, 2017, s. 4). Denzin (1978) on erotellut triangulaatioon liittyvät neljä osiota: “aineistotriangulaatio, tutkijatriangulaatio, teorialiangulaatio sekä menetelmätriangulaatio” (viitattu lähteissä Eskola & Suoranta, 1998, s. 69–70; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 144–145). Tutkijatriangulaatiossa tutkijat jakavat omia havaintojaan sekä näkemyksiään tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkijoiden omien havaintojen pohjalta muodostetaan yhteinen johtopäätös esimerkiksi aineiston analyysin tuloksista. Tutkijatriangulaatio lisää tutkimuksen moniulotteisuutta sekä mahdollistaa useiden eri näkökulmien yhdistämistä ja näin ollen lisää tutkimuksen luotettavuutta. Kahden tai useamman tutkijan ryhmässä saattaa muodostua myös haasteita, sillä näkemykset saattavat erota yksilöiden välillä. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 70; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 144.)

Lichtman (2013) sekä Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009) toteavat, että useamman tutkijan yhdessä kirjoittaminen voi parhaimmillaan rikastuttaa ja innostaa kirjoitusprosessin etenemistä. Tutkijoiden erilaiset näkökulmat ja toisen tarjoama tuki edesauttavat yhteistutkimista ja -kirjoittamista. Tutkimuksen yhdessä tekeminen ja kirjoittaminen voivat aiheuttaa myös haasteita ja olla turhauttavaa. (Lichtman, 2013, s. 275; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s. 17.) Koemme tutkijatriangulaation tuoneen luotettavuutta tutkielmaamme. Olemme käyneet säännöllistä keskustelua koko tutkimusprosessin ajan, jotta meillä molemmilla on sama käsitys siitä, mistä tutkielmassamme on kyse. Tutkielman tekemisen aikana olemme reflektoineet omaa ymmärrystämme tutkimusaiheesta ja siitä, vastaako tutkielman teoriat ja tutkimustulokset tutkimuskysymykseemme.

Tutkijatriangulaatiosta on ollut hyötyä koko tutkimusprosessin ajan. Luimme aluksi litteroitua aineistoa useita kertoja läpi itsenäisesti ja vasta sen jälkeen keskustelimme, mihin asioihin olimme kiinnittäneet huomiota. Tämä vaihe selkeytti tutkimusaiheen valintaa sekä tutkimuskysymyksen asettamista. Aineiston analyysivaihe oli meille koko prosessissa haastavin ja jouduimme tekemään analyysin kolmesti. Analyysin tekemistä rikastutti, kun tulkitsemassa on kaksi ihmistä. Näin ollen olemme saaneet yhdistettyä useita näkökulmia ja tulkintoja tutkielmaamme. Vilkka (2017) toteaa, että laadullisen tutkimuksen yhteydessä yleistäminen tapahtuu tutkijan tekemästä tulkinnasta, ei tutkimuksen aineistosta. Tutkimuksen tulkinta tapahtuu tutkijan, aineiston ja teorian vuoropuhelusta. (Vilkka, 2017, s. 124.) Vertaismentorointitapaamiskerroilla keskustelu oli luonteeltaan vapaamuotoista, eikä tiettyä keskusteluaihetta tai ilmiötä ollut ennalta määrätty. Näin ollen emme voi yleistää päiväkodin johtajien käsityksiä toimivaan työyhteisöön liittyvistä tekijöistä, sillä heidän keskustelussaan ei ole ollut sitä aiheena. Jos keskusteluaiheeksi olisi määrätty työyhteisö ja sen toimivuus, tutkimustuloksemme olisi voineet saada myös toisenlaisia näkökulmia ja ulottuvuuksia. Pohdimmekin, saisimmeko samankaltaisia tutkimustuloksia päiväkodin johtajien käsityksistä toimivaan työyhteisöön, jos olisimme itse haastatelleet ja kohdentaneet tutkimuskysymykset liittymään toimivaan työyhteisöön. Mikäli olisimme itse haastatelleet johtajia, olisi vastauksissa saattanut nousta esiin asioita, joita tässä tutkimuksessa ei esiintynyt. Tässä tutkimuksessa taas johtajat ovat mahdollisesti nostaneet esiin asioita, joita haastattelutilanteessa ei olisi ilmennyt. Pienryhmäkeskustelussa johtajat ovat saattaneet nostaa esiin myös tiedostamattomia asioita, jotka liittyvät työyhteisön toimivuuteen. Haastattelutilanteessa esiin olisi saattanut nousta tiedostettuja asioita, joita työyhteisöön liitetään.

## 5 TULOKSET

Tässä luvussa avaamme aineiston analyysin tuloksia aiemmin esitettyjen teorioiden ja tutkimusten valossa. Analyysivaiheessa tutkimukseemme muodostui kolme pääluokkaa: oman johtajuuden tukeminen, työntekoa tukeva johtaminen ja selkeät töiden järjestelyt. Olemme otsikoineet pääluokat alaotsikoiksi. Pääluokiksi on koottu keskeisimmät teemat, jotka johtajien keskusteluissa liitettiin työyhteisön toimivuuteen. Alla olevassa taulukossa (taulukko 4) on pääluokat, joista on muodostettu yhdistävä luokka. Yhdistävässä luokassa tulee ilmi tutkimusongelmamme. Tässä luvussa vastaamme tutkimuskysymykseemme, joka on ”Millaisia käsityksiä johtajilla on työyhteisön toimivuudesta ja miten toimivuutta voidaan edistää?”.

Taulukko 4. Analyysivaiheessa muodostuneet pääluokat ja yhdistävä luokka

Pääluokka	Yhdistävä luokka
Selkeät töiden järjestelyt	Toimiva työyhteisö ja sen kehittäminen johtajien käsityksissä
Oman johtajuuden tukeminen	
Työntekoa tukeva johtaminen	

### 5.1 Selkeät töiden järjestelyt

Alla olevassa taulukossa (taulukko 5) on alaluokat, jotka on muodostettu pelkistettyjen ilmausten avulla. Alaluokat on yhdistelty kahdeksi pääkategoriaksi, joista on muodostunut tämän alaluvun alaotsikot. Nämä alaotsikot ovat henkilöstön ammattiroolien selkiyttäminen sekä suunnittelu, arviointi ja kehittäminen. Tulosten perusteella selkeät töiden järjestelyt liittyvät työyhteisön toimivuuteen.

Taulukko 5. Selkeistä töiden järjestelyistä muodostetut alaluokat, yläluokat ja pääluokka

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Työtehtävien selkiyttäminen  Lastenhoitajien työn selkiyttäminen  Varhaiskasvatuksen opettajien työn selkiyttäminen  Varajohtajan työn selkiyttäminen  Sak-työajan selkiyttäminen  Suunnitelmien ja odotusten näkyväksi tekeminen ja kirjaaminen	Ammattiroolien selkiyttäminen  Suunnittelu, arviointi ja kehittäminen eli sak-työaika	Selkeät töiden järjestelyt

Järvisen (2017) mukaan joskus on kuviteltu työyhteisön voivan toimia ilman esimiestä täysin itseohjautuen. Mikäli työyhteisössä vallitsee tämänkaltainen ajatus, on syytä selkeyttää sekä esimiesten että työntekijöiden tehtävät ja roolit. (Järvinen, 2017, s. 49.) Näin ollen voidaan tulla, että työtehtävät tulee avata tarkemmin, jos kuvitellaan työyhteisön kykenevän toimivan ilman esimiestä. Esimiehelle ja työntekijälle liittyvät velvollisuudet ja oikeudet on määritelty laissa, mutta se ei siltikään riitä (Järvinen, 2017, s. 49).

Järvinen (2017) jatkaa, että organisaatioissa, kuten koulutuksen, kasvatuksen, hoivan, terapian, sosiaalitoimen, palvelujen, taiteen ja tieteen parissa toimivien työpaikkojen perustehtävä nähdään abstraktina ja jopa vaikeasti määriteltävinä. Tällaisissa työyhteisöissä ilmenee helposti erimielisyyksiä sen tehtävästä ja tavoitteista. Sellaiset työpaikat, joissa tehdään hyvin konkreettista, ihmiset mieltävät helpommin, mitä työhön liittyy. Tällaisista työpaikoista esimerkkinä on talojen tai veneiden tekeminen. (Järvinen, 2017, s. 53.)

#### 5.1.1 Ammattiroolien selkiyttäminen

Päiväkodin johtajien keskusteluissa ilmenee, että ammattiroolit ovat epäselviä työyhteisön keskuudessa. Vaikuttaa siltä, että työntekijät eivät tiedä tarkalleen itselleen eikä muille kuuluvia

vastuualueita. Ammattiroolien epäselvyys näyttää aiheuttavan ristiriitaisia tilanteita ja tunteita työyhteisössä. Perehdyttäminen on ollut osan johtajista kertomana puutteellista. Perehdyttäminen voikin olla osasyynä ammattiroolien epäselvyyteen.

Juutin ja Vuorelan (2015, s. 63) mukaan jokainen uusi työntekijä tulee perehdyttää ja opastaa kunnolla työhönsä. On työnantajan vastuulla, että uusi työntekijä saa riittävän ja systemaattisen perehdytyksen ja sitä tulee antaa uuteen tehtävään siirryttäessä tai siihen tullessa muutoksia. (Kinnunen & Kolehmainen, 2019, s. 27). Helenius ja Lummelahti (2018) tuovat esiin, että uusi työntekijä tarvitsee ymmärtävää tukea ja henkilökohtaista perehdyttämistä. Lisäksi työntekijä tarvitsee johtajan ja koko työyhteisön positiivista suhtautumista häneen ja työyhteisön apua tarvittaessa. (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 22.) Juutin ja Vuorelan (2015) mukaan isoimpana virheenä työnopastuksen toteuttamisen suhteen on opastuksen laiminlyönti. Jos esimiehellä ei ole aikaa toteuttaa kunnollista työnopastusta, voidaan pohtia, miten uudelta työntekijältä voidaan edes vaatia kunnollisia työtuloksia. (Juuti & Vuorela, 2015, s. 65.) Helenius ja Lummelahti (2018) toteavat, että uudet työntekijät tarvitsevat opastusta työpaikan käytäntöihin tutustumisessa sekä tietoa yhteisesti sovituista tavoista ja säännöistä. Näiden lisäksi he tarvitsevat tietoa työtehtävästään ja sen sisällöstä. (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 22.)

*” - - se perehytys musta se on pielessä niinku totaalisesti (...) mä en lähellekkään kaikkien kans käy sitä ku ei oo kerta kaikkiaan aikaa (...) toiselta tuli sitä palautetta perehyttäminen on ollu vähä huonoa ja mä ajattelin että mä en ainakaan ossaa paremmin perehyttää . ” (J6)*

Ammattirooleja koskevat tehtäväkuvaukset sanotaan olevan kirjattuina ja käsiteltyinä perehdytyksen yhteydessä. Siitä huolimatta ne saatetaan kuitenkin unohtaa. Tehtäväkuvaukset ovat kaikkien saatavilla, mutta niihin ei välttämättä kuitenkaan palata.

*”Onhan meillä tvat [tehtävän vaativuuden arviointi] että niissä on selkeesti sanottu nii tehtäväkuvat että onhan niitä avattu mutta (...) muistetaanko vaikka ne ois avattukki ne on kohta unohettu.” (J6)*

Työyhteisön ammattiroolien sisällöt kaipaavat jotain muuta keinoa niiden tarkempaan määrittelemiseen. Erityisesti varhaiskasvatuksen lastenhoitajien ja opettajien rooleja työyhteisössä tulee selventää. Epäselvät ammattiroolit näkyvät työyhteisössä toimivuutta haittaavana tekijänä. Aineistosta ilmenee, että johtajat ovat joutuneet puuttumaan ammattiroolien määrittelemättömyyteen.

Johtaja kertoo tilanteesta, jossa alaiselle on täytynyt selventää koulutuksen määrittävän aseman ja työtehtävät yhteisössä. Toinen johtajista nostaa esiin, että yksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajista oli kertonut juuri tehneensä varhaiskasvatussuunnitelman, vaikka niiden tekeminen on varhaiskasvatuksen opettajille kuuluva työtehtävä. Johtaja kävi työnkuvaa läpi lastenhoitajan kanssa ja perehdytti, mitä tehtäviä lastenhoitajalle kuuluu ja mitä häneltä odotetaan. Karilan ja kollegoiden (2007) mukaan varhaiskasvatuksen lastenhoitaja on osa kasvattajatiimiä. Lastenhoitaja osallistuu niin toiminnan kehittämiseen kuin arviointiinkin. Keskeisintä työssä on olla sensitiivisessä vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Lisäksi lastenhoitajan tehtäviin kuuluu lasten kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja terveydestä huolehtiminen. He toimivat yhteistyössä perheiden kanssa omalla tehtäväalueellaan. (Karila ym., 2007, s. 88.)

Heinosen ja kollegoiden (2016, s. 83) mukaan päiväkodissa työskenteleminen on luonteeltaan tiimityöskentelyä ja tiimin merkitys korostuu myös silloin, kun lasten vasuja eli varhaiskasvatussuunnitelmia laaditaan. Heleniuksen ja Lummelahden (2018) mukaan varhaiskasvatuksessa jokaiselle lapselle tehdään varhaiskasvatussuunnitelma eli vasu. Se on tavoitteellinen kasvatus- ja oppimissuunnitelma, johon liittyy lapsen kokemukset, tarpeet ja kiinnostuksen kohteet sekä vahvuudet ja mahdolliset tuen tarpeet toimenpiteineen. (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 139.) Heinonen kollegoineen (2016) toteavat, että tiimin toimintaa ajatellen on oleellista, että tiimi suunnittelee yhdessä tietyn rakenteen, jonka mukaan tiimissä toimitaan. Tiimissä voidaan esimerkiksi yhdessä sopia, miten lasten toimintaa observoidaan ja siitä, miten tehdyistä havainnoista keskustellaan tiimin kesken. Lapsen toiminnan havainnoiminen vaatii tiettyjä havainnoinnin taitoja sekä kykyä tulkita ja analysoida tehtyjä havaintoja. (Heinonen ym., 2016, s. 83.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, s. 10) sekä varhaiskasvatuslain (540/2018 23 §) mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta sekä arvioinnista vastaa henkilö, joka on kelpoinen varhaiskasvatuksen opettajaksi. Heinonen kollegoineen (2016) toteavat, että vaikka varhaiskasvatuksen opettaja käy lapsen varhaiskasvatuskeskustelut lasten huoltajien kanssa, on silti tärkeää, että lapseen liittyvistä havainnoista keskustellaan yhdessä tiimin kanssa. Ennen lapsen vasu- eli varhaiskasvatuskeskustelua on tärkeää, että tiimissä keskustellaan yhdessä lapsen edistymisestä ja kehityksestä sekä lapsen vahvuuksista ja häntä kiinnostavista asioista. Myös lapsen arjen sujumisesta ja toiminnasta yksin sekä ryhmässä, on hyvä keskustella tiimin kesken. Yhdessä tiimin kanssa tehdyt havainnot lapsen toiminnasta tuodaan esille varhaiskasvatuskeskustelussa. (Heinonen ym., 2016, s. 83.) Helenius ja Lummelahti (2018) nostavat esiin, että lasten kanssa toimivien aikuisten tehtävänä on seurata ja dokumentoida jatkuvasti

jokaisen lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa olevien tavoitteiden esilletuloa sekä mahdollista toteutumista leikeissä ja erilaisissa toiminnoissa. Saatujen havaintojen mukaan toimintaa kehitetään ja suunnitelmia päivitetään. (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 139.)

*” - - tässä tulee justiin tää että meidän täytyy ymmärtää että meillä se koulutus on kuitenkin se joka (...) antaa sen tavallaan aseman siellä työyhteisössä.” (J9)*

*” - - mä nyt aattelin että mä nyt kaivan tuota (...) tehtäväkuvat - - ” (J5)*

Johtajien keskustelun perusteella myös varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa täytyy selvittää toimivan työyhteisön edistämiseksi. Karilan ja kollegoiden (2017) sekä Opetusalan ammattijärjestön eli OAJ:n (2019) mukaan varhaiskasvatuksen opettaja on vastuussa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kokonaisvaltaisesta pedagogisesta suunnittelusta, kehittämisestä ja arvioinnista. Hän vastaa ryhmän opetuksesta sekä opetukseen liittyvien suunnitelmien laadinnasta ja toteuttamisesta yhdessä kasvattajatiimin kanssa. (Karila ym., 2017, s. 88; OAJ, 2019, s. 10.) Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017, s. 88) lisäävät, että varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on osallistua kasvatusyhteisön toimintakulttuurin arviointiin ja kehittämiseen. Opetusalan ammattijärjestön (2019, s. 10) mukaan näille työtehtäville tulee järjestää riittävästi aikaa, jotta toiminta on varhaiskasvatuslaissa asetettujen lakien mukaista.

Fonsén (2019) on maininnut, että varhaiskasvatuksen opettaja on kasvattajatiimin pedagogiikan asiantuntijajohtaja. Tässä tehtävässä hänen tulee vastata koko lapsiryhmän toiminnan pedagogiikasta. Varhaiskasvatuksen opettajalle on suunnattu juuri tätä työtä varten suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöaika eli sak-työaika. Suunnittelu, arviointi ja kehittäminen ovat olennaisia osia pedagogisen toiminnan johtamisessa. (Fonsén, 2019, s. 12.)

### 5.1.2 Suunnittelu, arviointi ja kehittäminen eli sak-työaika

*” - - neidän sanoo ne lastenhoitajat että he ei niinku oo mukana välttämättä suunnittelussa ja vähä niinkö välillä tuntevat olevansa tosiaan siinä sivussa nyt ku heillä ei oo sitä sak-aikaa.”*

(J6)

Edellisessä alaluvussa tarkastelimme tuloksia liittyen varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien ammattiroolien selventämiseen. Näiden lisäksi varhaiskasvatuksen opettajalle tarkemmin kuuluvat työtehtävät tulee selventää tarkemmin työyhteisössä. Kunnalli-



sisä virka- ja työehtosopimuksissa (KVTES) on määritelty varhaiskasvatuksen opettajien työ-aikaa koskevia erityisiä määräyksiä. Näiden määräysten tarkoituksena on varmistaa, että ope-tus- ja kasvatustyöhön kuuluva suunnittelu-, kehittämis- ja arviointiaika eli sak-työaika toteu-tuu. Sak-työajalle tulee varata opettajan viikkotyöajasta noin 13 % ja suunnittelu toteutuu lap-siryhmän ulkopuolella. (KVTES 4 § 1 momentti.) Heinonen kollegoineen (2016, s. 73) lisäävät, että opettajille varattu suunnittelu-aika on henkilökohtainen. Opetusalan ammattijärjestön eli OAJ:n (2019, s. 7) mukaan esimiehen tehtävänä on vastata, että sak-työaika varataan varhais-kasvatuksen opettajalle tarpeeksi.

OAJ:n (2019) mukaan varhaiskasvatuslain uudistamisen vuoksi varhaiskasvatuksen toiminnan pedagogista sak-työaika eli suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen työaika korostetaan aiempaa enemmän. Sak-työajan merkitystä korostetaan muun muassa siksi, että päivittäisen toiminnan tulee olla pedagogisesti suunnitelmallista sekä tavoitteellista (OAJ, 2019, s. 2). Hei-nonen kollegoineen (2016, s. 73) toteavat, että varhaiskasvatuksen moniammatillisissa tii-meissä varhaiskasvatuksen opettajilla on pedagoginen vastuu oman lapsiryhmänsä toiminnasta. Heinonen ja kollegat (2016, s. 73) sekä OAJ (2019, s. 2) lisäävät, että päiväkodin lapsiryhmän toiminnan suunnitelmallisuuden ja toiminnan toteuttamisen päävastuu on varhaiskasvatuksen opettajalla. Näin ollen myös toiminnan arvioinnin ja kehittämisen vastuu on opettajalla. (OAJ, 2019, s. 2.)

Keskustelussa on noussut esiin sak-työajan eli suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen käy-tettävän ajan haastavuus ja sen määrittelemisen. Sak-työajan sisällölliset asiat tuntuvat olevan epäselviä niin varhaiskasvatuksen lastenhoitajille, opettajille kuin myös osalle johtajistakin. Mentori esittääkin kysymyksen, jossa tiedustelee sak-työajan käytännön toteutumista.

*”Onko jollakin semmonen kokemus että ois lähteny silleen joustavasti liikkeelle että käytetään silleen jotenki soveltaen ja osataan ottaa niitä hetkiä sieltä - - ” (M2)*

*”Se vie varmaan pitkän aikaa että kyllä mää sanoisin että kyllä ne on vielä hyvin ohjau-tunu siihe mejän työvuorosuunnitteluun ja kaikkeen siinä kaiken kanssa että kyllä mää sanon että se on hyvin harvassa vielä se joka hyvin itseohjautuen tekkee mutta niitä aloitteita.” (J7)*

Johtajien keskustelusta ilmenee, että sak-työaika ei osata hyödyntää sujuvasti ja toimivasti. Johtajat nostavat esiin erilaisia ajatuksia siitä, miksi sak-työaika ei tunnu sujuvan käytännössä. Syinä pidetään muun muassa muutosta, ymmärtämättömyyttä ja epävarmuutta.

*”Ootteko aatellu että tää sak-aika ois jotenki horjuttanu tätä mejän henkilökunnan perusteh-  
tävää . Jotenki siellä käy tällä hetkellä semmonen hirvee kuhina ja semmonen niinku taval-  
laan ollaan semmosessa vaaravyöhykkeessä nyt - - ” (J9)*

*”Se on muutos se on uus asia nii se kiehuttaa nyt.” (J6)*

*”Siis onhan hullu ajatus tehhään tommonen joku niinkön hieno linjaus ja sen niinkö vaikutuk-  
set tuntuu että se horjuttaa sillä tavotellaan jotaki ihan muuta että se vahvistaa mejän osaa-  
mista ja ja suunnittelua ja arviointia ja kehittämistyötä onko näin että ei oo niinkön me  
ja ja henkilöstö ei riittäväällä tavalla niinkö sisällöllisesti ymmärretä sitä ja ei osata hyödyn-  
tää - - ” (J1)*

*”Siksi ku me ollaan hukassa tämän kanssa nytten musta se on sitä epävarmuutta mitä alussa-  
kin sannoit että miten sitä hyödynnetään sitä aikaa.” (J11)*

Yhden päiväkodin johtajan puheesta välittyy myönteisyys sak-työaikaa ja sen kehittämistä koh-  
taan. Sak-työaikaan liittyvän muutoksen nähdään vievän aikaa, mutta luotetaan siihen, että  
opettajille kehittyvä vahvaa ammatillista osaamista suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämi-  
sessä.

*” - - opettajat on tosi ison asian äärellä lähteä miettimään mitä siihen suunnitteluun arvioin-  
tiin ja kehittämiseen myös niinku kuuluu että tää ei oo ens syksynäkkään vielä valamis ja  
niinku seuraavanakin mutta että mää oon jotenki kauheen niinku se sana Toiveikas mää olen  
toiveikas tämän asian että meillä on muutaman vuoden päästä todella niinku vahvaa ammatil-  
lista osaamista suunnittelun arvioinnin ja kehittämisen näkökulmasta sillä että tehhään  
yhessä ja mää jotenki oon nähny sen että sen voiman mikä hiljalleen näkyy siinä ku ihmiset  
suunnittelee tai tekee sitä työtään täällä työpaikalla mitä hyvää se voi oikeesti tuottaa ku ne  
on yhdessä täällä ja ne hakee sitä toisen tukea silleen että mitä on nii siihen mää niinku.” (J7)*

Sak-työajan sisällöllisen selkiyttämisen koetaan vaativan asian käsittelemistä tiimin kesken.  
Osa johtajista oli toteuttanut työyhteisössään kyselyn, jonka tarkoituksena oli tuoda esiin las-  
tenhoitajien odotuksia sak-työaikaa kohtaan. Lisäksi kyselyn tarkoituksena oli tehdä näkyväksi  
opettajien tekemät suunnitelmat.

*” - - lähtään yhdessä pohtimaan sitä sak-aikaa varmaan nyt että se ei vaan pääse niinkö ryös-  
täytyyn käsistä siitä tulee elämää isompi asia. ” (J9)*

*” - - ku puhuttiin tästä sak-ajasta niin yks opettaja heitti sitte että vasutiimissä että hei että vois kirjata kaikki mitä he tekkee sak-ajalla ja sitte lastenhoitajat vois kirjata että minkälaisia odotuksia heillä on tähän toimintaan ja pedagogiikkaan ja muuta (...) no sitte mää mietin että mää voisin oikeestaan vaikka pitää opettajille oman lastenhoitajille oman palaverin - - ” (J5)*

*” - - me tehtiin mejän talossa tämä vastaava kysely että mitä lastentarhanopettajat tekkee sillä sak-ajalla ja sitte lastenhoitajille kysymys että mitä heillä on odotuksia sen sak-ajan suhteen (...) koska meillä ei oo hirveen avoimesti silleen haluttu siitä puhua ja näki että se että siellä kuohuu takana (...) siinä pystyttiin vähä niinkö arvioimaan ja miettimään että kuuluuko tämä etes siihen sak-aikaan - - ” (J6)*

*”Et he näkkee mitä kollega tekkee - - ” (J5)*

*” - -Tuo on tosi hyvä idea mää oon ite kokenu sen että ku ne tekkee siellä työpaikalla sitä nii kaikki näkkee mitä siellä tapahtuu niitten ei tarvi niinku ne näkkee että se työ joka tulee konkreettisesti heille lapsiryhmään niin näkkee että se on mun mielestä kuitenkin semmonen myös että . Että jossain vaiheessa muistan sen että kun on niitä että se ovi käyt heti ja se ei näy millään tavalla siellä lapsiryhmässä se opettajan pedagogiikka niin tulee sitä että mitä se tekee nii tuo on vähä tietyllä tavalla vaikka se on kärjistettyä nii se pakottaa siihen että jotenki että ne näkkee että siellä tehään sitä työtä joka heillä näkkyi siinä niin.” (J7)*

Parrila ja Fonsén (2017) toteavat, että toimintakauden alussa kasvattajatiimin kesken tulee pohdittua ja sopia yhdessä kasvatustyön toteuttamisen periaatteista sekä käytännön konkreettisista tavoista esimerkiksi toimia, suunnitella ja arvioida kasvattajatiimin toimintaa. Tiimi laatii yhdessä tiimisopimuksen sekä ryhmäsopimuksen, jotka helpottavat toimintatapoihin sitoutumista. Lisäksi kirjatut sopimukset selkiyttävät toisten töihin kohdistamia odotuksia. Silloin, kun työntekijät tietävät toistensa odotuksista, he osaavat toimia siten, että ne vastaavat näihin odotuksiin. (Parrila & Fonsén, 2017, s. 81.)

Tiimin jäsenten töiden näkyväksi tekemisellä oli selkeitä vaikutuksia kasvattajatiimissä. Eräs johtaja kuvaakin tilannetta seuraavasti: *” - - lastenhoitajat sano että he on ihan niinku yllättyneitä kuinka suuri määrä siinä tulee sitä työtä sak-ajalla ja sitte he niinku sano että miten te nuo kaikki kerkeette tehdä sinä aikana sinä viitenä tuntina et siinä tuli tämmönen siinä tuli se myötätunto heille - - ” (J6)* johtaja lisää, että: *”lastenhoitajat oli ne sano suoraan että he on aivan hämmästyneitä kuinka paljo siihen liittyy sitä tavallaan sitä työnkuormitusta että se oli niinkö minun mielestä se oli Tosi hyvä että me otettiin - - ” (J6)*

## 5.2 Oman johtajuuden tukeminen

Alla olevassa taulukossa (taulukko 6) on alaluokat, jotka on muodostettu pelkistettyjen ilmausten avulla. Alaluokat on yhdistelty kolmeksi pääkategoriaksi, joista on muodostunut tämän alaluvun alaotsikot. Nämä alaotsikot ovat vastuun ja työtehtävien jakaminen, vertaisuus ja varajohtaja vertaisena. Aineiston analyysin perusteella yksi työyhteisön toimivuuteen liittyvistä tekijöistä onkin johtajan omaan kehittymiseen ja johtajuuteen liittyvät asiat.

Taulukko 6. Oman johtajuuden tukemisesta muodostetut alaluokat, yläluokat ja pääluokka

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Vastuun antaminen ja jakaminen	Vastuun ja työtehtävien jakaminen	Oman johtajuuden tukeminen
Vertaisuus ja sen vahvistaminen	Varajohtaja vertaisena	
Varajohtaja työparina johtajalle	Vertaisuus	
Varajohtajien erilaisuus		
Työtehtävien jakaminen		
Työn kuormittavuus		

### 5.2.1 Vastuun ja työtehtävien jakaminen

Päiväkodin johtajien keskusteluista ilmenee, että heidän keskuudessaan varajohtajien välillä vastuun jakamisen suhteen on eroavaisuuksia. Osa kokee vastuun antamisen ja jakamisen haastavana työntekijöiden kesken. Vastuun antamisen ja jakamisen haastavuus etenkin varajohtajien kanssa korostuu johtajien keskusteluissa. Työyhteisöissä on erilaisia varajohtajia, osa ottaa enemmän vastuuta ja toiset kuormittuvat helpommin jaetuista työtehtävistä. Erään johtajan kertomana varajohtajan työ näyttäytyy arjessa haastavana, sillä hän työskentelee ryhmässä täyspäiväisesti. Johtaja tiedostaa, että varajohtajalla on varhaiskasvatuksen opettajan töiden lisäksi hoidettavana myös varajohtajan tehtäviä, jotka hän kokee mahdottomina ajan puutteen takia. Johtaja kertoo kokevansa syyllisyyden tunnetta varajohtajan kuormittamisesta, joten hän

pyrkii itse tekemään varajohtajalle kuuluvia töitä. Rodd (2006, s. 86) toteaa delegoimisen olevan taito, jota johtaja voi harjoitella. Järvisen (2017, s. 43) mukaan esimiehen täytyy oppia delegoimaan ja jakamaan töitään työyhteisön jäsenille, jotta hänelle jää tarpeeksi aikaa varsinaiselle esimiestyölle.

*” - - on varajohtajia jotka haluaa ottaa vastuuta ja haluaa ottaa sen tehtävän tehdäkseen ja on varajohtajia jotka sitten kuormittuu helpommin niistä työtehtävistä että en voikkaan sitten jakaa työtehtävää - - ” (J4)*

*” - - tuli semmonen tunne että en mä voi niinku yhtään kuormittaa enkä antaa hänelle tehtäviä että että tuota kun näkee että hän taistelee päivästä toiseen että hän selviää siinä omassa roolissaan ja sitte se että on se syyllisyyden tunne sitte siellä niin enhän minä voi sitä tavallaan lisätä että pittää yrittää vaan niinku ite tehdä - - ” (J9)*

Yksi johtajista huomauttaakin, että varajohtajalle tulisi antaa mahdollisuuksia vastuun ottamiseen antamalla sitä vaativia tilanteita. Varajohtajalta puolestaan odotetaan vastuun ottamista, silloin kun sitä annetaan. Näin ollen vastuun ottamisen myötä varajohtaja oppii sisäistämään ja hahmottamaan oman roolinsa työyhteisössä. Aho (2018, s. 76) on todennut, että vastuun antamisella voidaan osoittaa yksittäiselle työntekijälle, tiimille ja koko työyhteisölle luottamusta.

*”nii ja antaa sille mahollisuutta saaha ottaa sitä vastuuta että edelleenki olisin sitä mieltä että älkää ottako niitä puhelimia esille ku ollaan jossain kokkousessa tai muissa että kyllä ne pärjää siellä että että jos me ollaan niinku aina takaporttina tokihan me ollaan aina takaporttina kuitenkin ei niin lähtökohtasesti niin niin se tapahtuu nopeampaa se perehtyminen ku on niitä paikkoja ja tilanteita - - ” (J8)*

Johtaja kertoo tilanteestaan, jossa hän kokee tarvetta varmistaa varajohtajalle kuuluvien töiden hoitamista. Johtaja kokee tarvitsevänsä työstää omaa toimintamalliaan, jotta hän voi osoittaa varajohtajalle luottavansa häneen työtehtävien hoitamisessa. Oulasmaa ja Saloheimo (2013, s. 80) sekä Rodd (2006, s. 87) toteavat, että työntekijän tulee voida ajatella, että häneen luotetaan työntekijänä, joka osaa hoitaa omat työtehtävänsä ja kykenee tekemään asiantuntijuutensa pohjalta ratkaisuja. Oulasmaan ja Saloheimon (2013, s. 80) saamien tulosten mukaan kasvatusalan ammattilaiset kokivat ammattitaidon kyseenalaistamiseksi sen, että esimies vahtii työskentelyä tai määräälee, eikä näin luota alaistensa ammatilliseen osaamiseen.

*”Ku me alotettiin yhdessä tässä ja oli ehkä se tilanne ollu että oli vähä se tunne että piti aina vähä niinkö varmistaa että onhan kaikki ja itellekki että kaikista asioista nii mää alussa jotenki sannoin niinku meillä varajohtajalle että sori ku mää nyt niinku varmistan että tää on mun että ei oo kyse ettenkö mää luota mun pittää jotenki päästä tästä toimintamallista jotenki niinku eroon - - ” (J7)*

Päiväkodin johtajat kokevat tärkeäksi vastuiden jakamisen koko työyhteisön keskuudessa. Vastuiden tulisi jakautua tasaisesti, jolloin kellään ei olisi liikaa vastuuta kannettavanaan. Johtaja kokee helpottavana, että hän voi jakaa vastuuta työntekijöiden kesken. Lisäksi hän nostaa esiin, että hänen kuormittumistaan helpottaa, kun voi luottaa siihen, että jokainen työntekijä hoitaa oman vastuualueensa.

*” - - että miettiä sitä niinkö just koko talon näkökulmasta myös sitä vastuun jakamista ja kuka vastaa että yrittää saaha just sen varajohtajanki vastuut että sillä ei oo liikaa vastuuta että että mää oon yrittäny tosi paljo miettiä sitä että ku me jaetaan näitä vastuuta että ne ihmiset niinku kantaa sen vastuun loppuun saakka että kelle mää ihan pienistä asioista (...) jotenki huomaa kuinka se vapauttaa ittiä ku sää et niinku Kaikesta nyt niinku ota sitä vastuuta ja tiiä joka ikisestä asiasta - - ” (J7)*

Multasen ja kumppaneiden (2004) mukaan työyhteisön kehittäessä toimintaansa, moni asia muuttuu. Työyhteisön toiminnan kehittämisen myötä henkilöstö oppii esimerkiksi jakamaan vastuuta, joka lisää joustavuutta. Tällöin henkilöstö ei turvaudu esimieheensä jokapäiväisten asioiden ratkaisemisessa, vaan kykenee toimimaan esimiehen valtuuttaman aiempaa itseohjautuneemmin. (Multanen ym., 2004, s. 15.)

### 5.2.2 Varajohtaja vertaisena

Varajohtaja koetaan johtajan tärkeimpänä työparina. Johtajat kertovat varajohtajan helpottavan oman työn tekemistä, sillä heidän kanssaan voi jakaa työtehtäviä. Varajohtajan työtä tulee selkiyttää, sillä useimmiten he työskentelevät pääsääntöisesti varhaiskasvatuksen opettajina lapsiryhmässä. Näin ollen he pystyisivät tasapainottamaan työpanoksensa, jotta voivat tehdä sekä varajohtajan että varhaiskasvatuksen opettajan työtehtäviä.

*” - - se varajohtaja on se tärkein työpari itelle että kenen kans niitä asioita jakkaa ja tekkee - - ” (J3)*

*"Hälle ei hirveesti pysty niitä tehtäviä antaan kuiteskaan ku on sataprosenttisesti lapsiryhmässä mutta (...) se että hän sisäistää sen mikä on hänen roolinsa."* (J5)

Varhaiskasvatuksen kansainväliset tutkijat Ebbeck ja Waniganayake (2003) toteavat, että päiväkodin johtajalla on aina päävastuu päiväkodissa tehtävistä ja päätettävistä asioista. Johtaja voi kuitenkin jakaa vastuuta esimerkiksi varajohtajan kanssa. Erityisesti hallinnolliset työt ovat yleensä töitä, joiden vastuita voidaan jakaa. (Ebbeck & Waniganayake, 2003, s. 13.) Heikka (2016, s. 45) sekä Söyrinki (2008, s. 66) toteavat, että jaettu johtajuus voidaan määritellä olevan vastuun tai tehtäväkuvan jakamista eri henkilöiden kesken. Söyrinki (2008, s. 66) lisää, että johtamisen oletetaan olevan kokonaisuus, joka voidaan jakaa osiin. Heikan (2016) mukaan johtamisen tehtäviä voidaan jakaa johtajan sekä henkilöstön jäsenten välillä. Useimmiten henkilöstöstä varhaiskasvatuksen opettajat ottavat myös vastuuta johtamistehtävistä. (Heikka, 2016, s. 45.) Söyringin (2008) mukaan johtamisen osia voi olla esimerkiksi alaisten kannustaminen tai asiantuntijuuden kehittäminen ja ylläpitäminen. Jaetun johtamisen perustavoite on aikaan saada hallintaa ja järjestystä. Johtamisen tehtäviä on mahdollista siirtää ja jakaa organisoimalla ja delegoimalla. (Söyrinki, 2008, s. 66.)

Halttunen (2016) toteutti tutkimuksen, jossa tutkittiin johtamisen ja organisaation järjestelyitä hajautetuissa päiväkotityksiköissä. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita erityisesti johtajan ja päiväkodin henkilöstön työstä. Tavoitteena olikin kuvata, miten varhaiskasvatus ja johtaminen näyttäytyvät hajautetussa organisaatorakenteessa. (Halttunen, 2016, s. 3.) Halttunen (2016, s. 10) tutkimuksen tuloksissa nousi esiin työntekijöiden yhteinen vastuun ottaminen työstä. Halttunen (2016) jatkaa, että päiväkotityksiköiden varajohtajat olivat vastuussa tietyistä hallinnollisista tehtävistä, mutta silti heidän työtehtäviensä tulisi selkeyttää enemmän. Työtehtävien epäselvyys tuotti haasteita varajohtajille itselleen ja muulle henkilöstölle. (Halttunen, 2016, s. 11–12.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstö odottaa, että varajohtaja ottaisi enemmän vastuuta, kun johtaja ei ole fyysisesti läsnä. Tällöin johtaja ei luonnollisestikaan pysty jakamaan työtehtäviä henkilöstön välillä. Tällaisissa tilanteissa muut työyhteisön jäsenet odottavat varajohtajalta oma-aloitteista vastuun ottamista.

*" - - kyllähän se on alussa selekeesti sitä niinkö työtehtävä jaollista että sää hoidat nää ja sää hoidat nää (...) henkilökunta kovasti ehkä ois oottanu heti enemmän vastuunottoa varajohtajalta sillon ku en oo talossa kun varajohtaja pysty ottamaan ku ei sillä tavalla ollu vielä hallussa että miten jakaannun - - "* (J4)

Päiväkodin johtajat kokevat, että varajohtajan valintaan olisi hyvä saada itse vaikuttaa. Varajohtajan valintaa perusteltiin yhteistyön toimivuudella. Yksi johtajista kertoo saaneensa valita itse varajohtajan, jolloin työnteko sujui mallikkaasti.

*”- jos esimerkiksi ajatellaan että J5:llä varajohtaja sanois että ei oo enää että varajohtajan tehtävä pannaan auki sitä saa hakea jos ei siitä omasta yksiköstä löydy tai muuta ni joku voi joutua vaihtamaan työpaikkaa mutta siis lähtökohta on se ja mää mietin että ehkä siinäkin jos varajohtaja joku ottaa sen takia ettei joudu vaihtaan yksikköä nii onko sekään niinku oikein - - ” (J7)*

Myös sen takia johtajan tulisi valita varajohtaja itse, ettei tehtävään haeta niin sanotusti väärin perustein. Johtajat pohtivat työyhteisön vaihtamisen olevan väärä peruste varajohtajaksi hakemiselle. Jos varajohtajaksi ei saada työyhteisössä työskentelevää, tehtäväkohtainen paikka tulee yleiseen hakuun. Tällöin joku työyhteisössä työskentelevistä voi joutua vaihtamaan työpaikkaa, jos uusi varajohtaja tulee työyhteisön ulkopuolelta.

### 5.2.3 Vertaisuus

Johtajien keskusteluissa korostuu vertaistuen ja vertaisuuden merkitys. He jakavat omaan työhönsä liittyviä asioita pääsääntöisesti kollegoidensa sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa. Mentori ohjaa keskustelua kysyen, kokevatko johtajat saavansa vertaistukea arjessaan.

*”Tunnistatteko jotenki tuosta arjesta itelle semmosta josta tulee semmosta positiivista voimaa erityisesti jostain verkostosta tai sieltä arkitilanteesta toisistanne.” (M2)*

*”- - tää porukka on ihan niinku Loistava antaa kollegatukkee.” (J1)*

Johtajat kokevat kollegoiden tuen merkityksellisenä oman työssä jaksamisen kannalta. Eräs johtajista viittaa puheenvuorollaan vertaismentorointiryhmään. Tässä tapauksessa kollegoilla tarkoitetaan päiväkodin johtajia.

*”- - itellä se on siinä lähi niinku siinä arjessa mulla on muodostunu että monesti se on se veo jonka kans mää veivaan sitä ommaa työtä (...) niin sitte on siinä lähellä jonka kans voi sitte peilata sitä . niitä ratkasuja ja muuta että.” (J4)*



Eräs johtaja mainitsee veon eli varhaiskasvatuksen erityisopettajan tärkeäksi vertaistueksi. He tarkastelevat yhdessä johtajan omaa työtä ja pohtivat erilaisia ratkaisuja. Näin ollen varhaiskasvatuksen erityisopettaja koetaan antavan sosiaalista tukea.

Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017) toteavat, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhön liittyvät tehtävät ovat vaihtelevia riippuen siitä, toimiiko erityisopettaja ohjaustehtävissä ryhmässä vai konsultaatiotehtävissä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn lähtökohtana on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia, oppimista ja kasvua. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja on asiantuntija, kun lapsen tuen tarpeita suunnitellaan ja arvioidaan. Erityisopettajan asiantuntijuutta hyödynnetään myös yleisesti päiväkotien toiminnassa, suunnittelussa ja muun muassa oppimisympäristöjen kehittämisessä. Myös päiväkodin toiminnan pedagogisessa suunnittelussa ja kehittämisessä erityisopettajan osaamista voidaan hyödyntää. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja tietää ja tuntee erityisen tuen palvelut, joita kunta tarjoaa. Hän osaa asiantuntijuutensa ansiosta ohjata päiväkodin henkilöstöä sekä lasten perheitä hakemaan erityisen tuen palveluita. (Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, s. 88–89.)

Yksi johtajista kokee, että työhön liittyvistä asioista on helpompi puhua ihmiselle, joka ei ole yhteydessä johtamiseen samalla tavalla kuin johtaja itse. Johtamisen työstä ulkopuolella oleva henkilö ikään kuin tarkastelee tilanteita etäämmältä. Työstä ulkopuolinen henkilö voi nähdä ja antaa erilaisia näkökulmia työhön liittyviin asioihin.

*” - joskus tulee semmonen tunne että haluan avautua että sitte joku joka ikään kuin tarkastelee niitä asioita vähä ulkoapäin kuitenkin voi pelkästään kuunnella mutta vois antaa myös näkökulmia jotka ei oo nii sidoksissa siihen omaan - - ” (J7)*

Väestöliitto (2013) toteutti kyselytutkimuksen, jossa tutkittiin ammattikasvattajien tunteita. Kyselyyn vastasi yli 200 ammattikasvattajaa ja he kertoivat omista tunteistaan arjen kasvatusyössä. Vastausten perusteella pyrittiin saamaan kokonaisvaltainen näkemys varhaiskasvatustyöstä ja työn aiheuttamista vaikeistakin tuntemuksista. Tutkimuksessa selvisi, että omaan työhön vertaistukea saatiin työkavereilta ja esimieheltä. On ymmärrettävää, että työhön liittyvistä asioista on helppo puhua esimerkiksi kollegalle, joka tietää ja tuntee työpaikkaan liittyvät mahdolliset kuormittavat tekijät sekä mahdollisuudet. Työyhteisön asioista puhumista ulkopuoliselle vältettiin myös siksi, että työn vaitiolovelvollisuus säilyy. Omaan työssä jaksamiseen liittyviä asioita keskusteltiin myös esimerkiksi perheenjäsenten tai ystävien kanssa, vaikka luottamuksellisia asioita ei heidän kanssaan keskusteltu. Myös osa koki ulkopuolisen avun, tera-

peutin, tuen merkittäväksi. Vertaistukea haettiin myös kasvatusalalla työskentelevistä opiskelukavereista. (Riihonen, 2013, s. 89.) Tutkimustuloksissamme ei noussut esiin työyhteisön ulkopuolisia vertaistuen antajia.

### 5.3 Työntekoa tukeva johtaminen

Alla olevassa taulukossa (taulukko 7) on alaluokat, jotka on muodostettu pelkistettyjen ilmausten avulla. Alaluokat on yhdistelty kahdeksi pääkategoriaksi, joista on muodostunut tämän alaluvun alaotsikot. Nämä alaotsikot ovat työyhteisön tunteminen sekä ammattiroolien välisen eriarvoisuuden minimointi. Aineiston analyysin perusteella yksi työyhteisön toimivuuteen liittyvistä tekijöistä on esimiehen antama tuki työyhteisölle.

Taulukko 7. Työntekoa tukevasta johtamisesta muodostetut alaluokat, yläluokat ja pääluokka

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Työyhteisön tunteminen  Eriarvoisuus ammattiroolien välillä  Työntekijöiden puhuttelu  Lastenhoitajien tunne arvoitamattomuudesta	Työyhteisön tunteminen  Ammattiroolien välisen eriarvoisuuden minimointi	Työntekoa tukeva johtaminen

#### 5.3.1 Työyhteisön tunteminen

Päiväkodin johtajat pitävät tärkeänä työyhteisön henkilöstön tuntemista. Johtajat liittävät henkilöstön tuntemisen useaan asiaan, kuten haastattelutilanteeseen, jossa haastatellaan työyhteisöön uutta työntekijää. Haastattelu voidaan kokea hankalana, sillä johtajan tulee tulkita lyhyessä ajassa uuden työntekijän sopivuus työyhteisöön. On tärkeää, että työntekijät soveltuvat työyhteisöön, sillä henkilökemioiden eli yhteistyön työntekijöiden välillä koetaan heijastuvan muun muassa lapsiin. Myös Lahtinen (2006, s. 91) mainitsee yhdeksi olennaiseksi valintakriteeriksi henkilökemian, kun työyhteisöön etsitään sopivaa henkilöä. Toisaalta voidaan myös

ajatella, että saako henkilökemioilla olla vaikutusta työn tekemiseen, sillä työ tulisi hoitaa ammatillisesti.

*”Mutta ei niitä pysty kyllä haastattelussa kaikkia ihmisiä lukemaan osa ihmisistä on haastattelussa loistavia ja sitte kuitenkin ku ne tulee työyhteisöön nii se voi ollakki että jollaki tavalla se ei sen ihmisen istuvuuteen työyhteisöön vaikka ajattellee että hei tää on hyvä tyyppi tää istuu mejän työyhteisöön hyvin nii sitte sieltä rupeaa kuitenkin nouseen semmosia että se ei oookkaan mejän työyhteisön ihminen ja se voi olla että se mennee toiseen työyhteisöön ja siitä tulee hyvää palautetta se istuu tosi hyvin mutta sitte siinä mejän työyhteisössä se aiheuttaaki hirveesti ristiriitoja (...) se on hirveän tärkeä että ihminen istuu siihen työyhteisöön ja siihen työporukkaan (...) siellä on hyvät kemiat keskenään koska se sitte taas heijastuu lapsiin - - ”*

(J11)

Lisäksi päiväkodin johtajat liittävät henkilöstön tuntemisen tiimien rakentamiseen. Yksi johtajista kertoo osaavansa muodostaa tiimejä, joissa on yhteen sopivia työntekijöitä. Hän kokee tiimin työntekijöiden yhteen sopivuuden liittyvän tiimien toimivuuteen. Kupilan (2007, s. 6–7) tutkimuksen mukaan tiimin jäsenet ovat toisilleen tuki ja rikkaus sekä vaikuttavat positiivisesti ammatilliseen osaamiseen ja kehittymiseen. Näin ollen on olennaista, että johtajat tuntevat työntekijät, jotta voi rakentaa toimivia tiimejä. Parrila & Fonsén (2016, s. 81) toteavatkin, että varhaiskasvatus on tiimityötä, jonka takia kasvattajatiimin hyvä toimivuus on keskeinen työn onnistumisen edellytys. Jotta tiimi voi kehittyä, se edellyttää paljon yhteistä keskustelua, jokaisen jäsenen erilaisuuden tunnistamista, yhdessä toimimista sekä yhteisistä asioista sopimista. Päiväkodin johtajalla on alkuvaiheessa tärkeä rooli ohjata tiimiä. (Parrila & Fonsén, 2016, s. 81.)

*” - - mää tiän minkälaiset ne tiimit on minkälaiset lastenhoitajat siellä on minkälainen opettaja siellä on niin mää sieltä niinkö mää ossaan niinkö salakavalasti täsmätä sen että nämä passaa tähän tiimiin ja tämä passaa tuohon tiimiin - - ” (J5)*

Johtajan tulee olla tietoinen työyhteisössä tapahtuvista asioista ja muutoksista myös silloin, kun johtaja ei ole itse fyysisesti läsnä. Lisäksi johtaja korostaa läsnäolon ja esimiehen tuen merkitystä. Johtaja kokee, että työpaikalla puhututtavat asiat vaikuttavat ilmapiiriin.

*” - - nyt niinku tavallaan on se esimiehen tuki on älyttömän tärkeä siellä yksikössä ja se läsnäolo koska ainaki mää koen että siellä paljon puhututtaa ja jopa vaikuttaa ilmapiiriasioihin*

*ja muuhun että tavallaan meidän pitää olla tietoisia että siellä on niinku pinnalla  
siellä siellä yksiköissä.” (J9)*

### 5.3.2 Ammattiroolien välisen eriarvoisuuden minimointi

Päiväkodin johtajien mukaan tiettyjä asioita käsitellään vain varhaiskasvatuksen opettajien kesken ja lastenhoitajat ovat läsnä vain koko työyhteisöä koskevissa palaverissa. Yksi päiväkodin johtajista korostaa, että hän haluaa pyrkiä omalla toiminnallaan opettajuuden ja lastenhoitajien osaamisen vahvistamiseen.

*” - - mun mielestä se on väärin jos me aletaan menneen siihen että meillä vaan sitä ajatusten jakamista ja sitä kehittämistä tapahtuu niinku opettajien kesken ja meidän lastenhoitajat on aina vaan siinä missä me puhutaan että mitä on työpaikkapalaveri asiapitosissa asioissa tai tämmösissä mukana että jotenki mää siitä kannan huolta (...) kyllä mää haluan (...) vahvistaa sitä opettajuutta nii mää haluan vahvistaa myös sitä lastenhoitajien osaamista - - ”  
(J7)*

Johtaja jatkaa ehdotuksella, että pedagogisia asioita käsiteltäisiin myös varhaiskasvatuksen lastenhoitajien kanssa, vaikka pedagogiset kysymykset liittyvätkin olennaisesti opettajien työhön. Pedagogisia kysymyksiä ja asioita voitaisiin käsitellä yhdessä koko moniammatillisen tiimin kanssa.

*” - - koska mulla on semmonen tunne että nää kaikki tämmöset pedagogiset kysymykset pyörii kuitenkin aika paljo opettajien ympärillä niinku kuuluuki mutta toisaalta ku sitähan tehhään niinku tiimissä ja mietitään ni musta se ei oo oikeen että ei toisaalta reilua että nää kaikki tämmöset pedagogiset palaverit pelkästään opettajien niinkun kanssa - - ” (J7)*

Keskusteluissa ilmenee, että johtajat eivät halua omalla toiminnallaan lisätä eroa eri ammattiroolien välillä. Johtajat pohtivat, että tarkasti jaetun roolijaon takia kuilu ammattiroolien välillä kasvaa. Eräs johtaja kuvaakin tilannetta seuraavasti: *” - - siinä on semmonen vaara että se lähtee semmoseen asetelmaan niinku jakamiseen että että me tehhään näitä ja toiset opettajat tekkee näitä (...) en haluais olla viemässä eteenpäin että mää niinku sillä omalla jakamisella lisäisin semmosta ammattikuntien välistä eroa - - ” (J7)*

Päiväkodin johtaja tuo esiin oman ratkaisuehdotuksen eriarvoisuuden vähentämiseksi. Johtaja kertoo ratkaisustaan, jossa järjestetään pedatiimi eli pedagoginen palaveri opettajien lisäksi

myös lastenhoitajien ja avustavien kesken tasavertaisuuden lisäämiseksi. Palaverit tai muut järjestettävät kokoukset ovat yksi mahdollinen keino kehittää työyhteisöä. Vaikka palaverit antavat mahdollisuuden yhteisön ja yksilöiden toiminnan kehittämiseen, silti ne eivät takaa sitä. Kaipion (1999, s. 235–236) mukaan usein kuvitellaankin, että säännöllisten kokousten myötä toiminta kehittyy luonnostaan organisaatiossa, työyhteisössä tai kasvatusyhteisössä. Heikan (2017) mukaan päiväkodin pedagogisesta kehittämisestä vastaa työryhmä, johon kuuluu päiväkodin johtaja, varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Näitä kutsutaan useassa kunnassa pedaryhmiksi. (Heikka, 2017, s. 49.) Tuloksissa nousee esiin pedatiimin käsite puhuttaessa pedaryhmästä. Heikka (2017) jatkaa, että pedaryhmissä keskeistä on jaettu, jatkuvaan arviointiin sekä kehittämiseen perustuva varhaiskasvatussuunnitelmatyö. Ryhmässä määritetään ja ohjataan kasvattajatiimeissä tehtävää varhaiskasvatussuunnitelmatyötä sekä pedagogista kehittämistä. Ensisijaisena tavoitteena onkin varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden tukeminen omassa kasvattajatiimissään. Varhaiskasvatuksen opettaja tuo tietoa kasvattajatiimin toiminnasta, lapsiryhmästään sekä pedagogisesta kehittämisestä pedaryhmän yhdessä käymään keskusteluun. (Heikka, 2017, s. 49.)

Heikan (2017) mukaan opettajajohtajuus (teacher leadership) on jaetun johtajuuden ulottuvuus. Käsitteellä viitataan opettajan pedagogiseen johtajuuteen sekä vastuuseen pedagogiikasta niin lapsiryhmässä kuin kasvattajatiimissäkin. Lisäksi käsitteellä viitataan laajempaankin johtajuuteen ja pedagogiseen kehittämiseen koko yksikön tasolla. Opettajajohtajuuden nähdään edistävän asiantuntevaa varhaiskasvatussuunnitelmatyötä päiväkodeissa sekä kasvattajatiimeissä. (Heikka, 2017, s. 54–55.) Heikka (2017) ja Heikka, Halttunen sekä Waniganayake (2016) toteavat, että kasvattajatiimin tasolla käsitteeseen liitetään pedagoginen vastuu, pedagogiikan arviointi, suunnittelu ja kehittäminen sekä sen varmistaminen, että pedagogiikka perustuu asetettuihin tavoitteisiin. Opettajajohtajuuden keskeisimmät tehtäväalueet ovat kasvattajatiimin pedagoginen johtajuus, jokapäiväisen pedagogiikan ohjaaminen sekä tiimin jäsenten osallistaminen ja yhteistyö. Lisäksi tehtäväalueisiin kuuluu päivittäisten toimintojen organisointi ja kasvattajatiimissä työskentelevien lastenhoitajien ja avustavien työtehtävien jakaminen. (Heikka, 2017, s. 56; Heikka, Halttunen & Waniganayake, 2016, s. 292.)

Heikka (2017) toteaa, että vaikka tutkimus osoittaa varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen johtajuuden olevan vahvaa tiimeissä, tiimityön kulttuurissa on ollut kuitenkin valta-asemassa ajatus siitä, että jokainen tiimin jäsen tekee kaikkea. Tällainen ajatus korostaa, että jokaisella jäsenellä on yhtäläinen vastuu pedagogiikasta. Varhaiskasvatuksen opettajan ammatilliseen

rooliin ei ole myöskään alkuperäisesti liitetty johtajuutta. Tällainen ajattelu on kuitenkin kyseenalaistettava, sillä moniammatillisessa kasvattajatiimissä ei ole erilaisten koulutusten vuoksi samantasoista pedagogista asiantuntemusta. (Heikka, 2017, s. 57.)

Parrila ja Fonsén (2017) toteavat, että useat varhaiskasvatuksen opettajat arastelevat johtajan roolia tiimissä. Tämä johtuu vanhasta, pitkään vallinneesta ajattelutavasta, jossa ajateltiin kaikkien tekevän kaikkea. Sellaisissa yksiköissä, joissa johtajan vastuulla on useita yksiköitä, varhaiskasvatuksen opettajien oma-aloitteisuutta tiimin pedagogisena johtajana tarvitaan. (Parrila & Fonsén, 2017, s. 83–84)

*” - - me otettiin nyt lastenhoitajien kans semmonen niinku oma lastenhoitajien ja avustavien kans semmonen niinku oma (...) oma pedatiimi jossa me käytiin läpi yks semmonen teema mitä me ollaan käyty läpi opettajienki kans ja lähtökohta oli niinku se että me puhuttiin aika paljo pienryhmätoiminnasta ja he kerto niinku jokkainen ryhmä että mitä he niinku on tänä syksynä tehneet ja miten he sitä arkee siellä rakentaa ja mitä haasteita on - - ” (J7)*

Eräs johtajista kertoo työyhteisössään esille tulleesta tilanteesta, jossa ammattiroolit ovat nousseet puheenaiheeksi tiimin kesken. Johtaja huomaa työyhteisön toiminnassa piirteitä, jotka estävät tiimin toimivuutta ja näin ollen vaikuttavat työyhteisön toimivuuteen negatiivisesti. Tiimin toimivuuden edistämiseksi johtaja aikoo järjestää ryhmäkehityskeskustelun. Päiväkodin johtaja täsmentää, että ryhmäkehityskeskustelussa käsitellään ammattinimikkeitä sekä varhaiskasvatuslaissa niille määriteltyjä työtehtäviä.

*” - - mulla on tarkoituksena nyt pittää nää ryhmäkehityskeskustelut ihan tän pohjalta että aukastaan se että se ilmapiiri ei ala siellä mureneen että täytyy (...) tehdä selväksi että tää ei oo lastentarhanopettajien oma keksimä juttu vaan tää on lakisääteinen ja ja tää kuuluu heidän työhön - - ” (J9)*

Juutin ja Vuorelan (2015) mukaan esimies toimii työyhteisön vetäjänä. Hänellä on taito sekä havainnoida että kehittää työyhteisöä ja sen toimintaa. Työyhteisön toiminnan kehittäminen onkin yksi esimiestyön tärkeimmistä osaamisen alueista. (Juuti & Vuorela, 2015, s. 106.) Juutin ja Vuorelan (2015, s. 95) sekä Nummenmaan (2011, s. 88) mukaan työyhteisön hyvinvointiin vaikuttava keskeinen tekijä on keskusteleva esimiestyö. Waniganayake, Cheeseman, Fenech, Hadley ja Shephard (2017) toteavat, että keskustelujen avulla johtaja pystyy ratkaisemaan mahdollisia ongelmia rakentavasti. Keskustelujen avulla voidaan vahvistaa ja parantaa tiimin sekä

työyhteisön välisiä ihmissuhteita sekä keskittyä perustehtävän toteuttamiseen. Esimerkiksi henkilöstön erimielisyydet olisi hyvä ratkaista keskustelemalla. Erimielisyyksiä työyhteisössä voi ilmetä esimerkiksi arvostuksen tunteen puuttumisen takia. (Waniganayake ym., 2017, s. 166.)

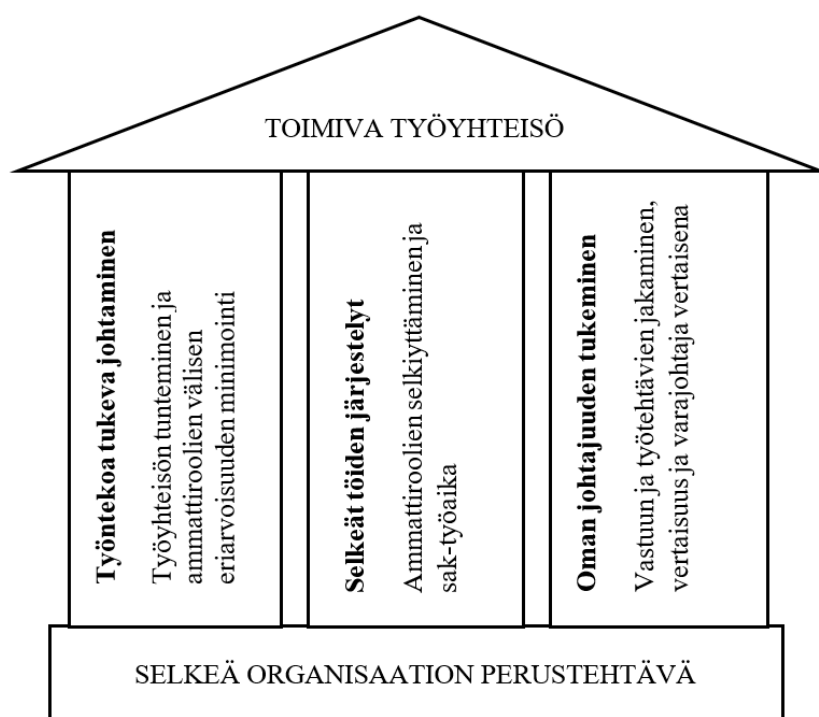
Juutin ja Vuorelan (2015) sekä Nummenmaan (2011) mukaan useat tutkimukset ovat osoittaneet, että keskusteluun luottavat johtajat edistävät työyhteisön avoimuutta. Avoin keskusteluympäristö lisää myös työyhteisön keskinäistä luottamusta ja arvostusta. Johtajan yksi keskeinen keino toteuttaa esimiestyötä ovat kehityskeskustelut. (Juuti & Vuorela, 2015, s. 95; Nummenmaa, 2011, s. 88–89.) Juutin ja Vuorelan (2015) mukaan kehityskeskustelut yleistyivät suomalaisessa johtamisessa 1970-luvulla, kun johtajuudessa siirryttiin tavoitejohtamiseen. Kehityskeskustelu -käsitteessä pyritään korostamaan yksilön sekä organisaation kehittämistä. (Juuti & Vuorela, 2015, s. 95.) Waniganayake kollegoineen (2017) toteavat myös, että johtajan on tärkeää rakentaa arvostava ja kollegiaalinen suhde henkilökunnan kanssa. Luottamussuhteen avulla työyhteisöön liittyviä asioita on helpompi käsitellä. (Waniganayake ym., 2017, s. 166.)

Autio, Juuti & Wink (2010, s. 29) määrittelevät kehityskeskustelun seuraavasti: Se on keskustelu, joka käydään ennakoon suunnitellusti esimiehen ja työntekijän välillä. Aution, Juutin ja Winkin (2010), Nummenmaan (2011) sekä Viitalan ja Jylhän (2019) mukaan kehityskeskustelut käydään säännöllisesti ja keskustelussa keskitytään pitkäjänteisesti työntekijän osaamiseen, työnkuvaan ja kehittymiseen työssä. Vaikka kehityskeskustelu on esimiehen ja alaisen välistä yhteistyötä, se ei ole kuitenkaan päivittäistä keskustelua työstä. Työntekijän ammatillisten haasteiden ennakoiminen voi olla yksi kehityskeskusteluiden aiheista. Kehityskeskusteluiden avulla voidaan parantaa esimiehen ja alaisen vuorovaikutussuhdetta ja luottamusta. Luottamuksellisen vuorovaikutus edistää työntekijän työssä jaksamista sekä työtehtävistä suoriutumista. (Autio, Juuti & Wink, 2010, s. 29–30; Nummenmaa, 2011, s. 88; Viitala, & Jylhä, 2019, s. 278.)

## 6 POHDINTA

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tutkia, millaisia käsityksiä päiväkodin johtajilla on toimivasta työyhteisöstä varhaiskasvatuksessa ja miten työyhteisön toimivuutta voidaan edistää. Sisällönanalyysin avulla tutkimustulokset jakautuivat kolmeen pääluokkaan. Näitä pääluokkia ovat selkeät töiden järjestelyt, oman johtajuuden tukeminen sekä työntekoa tukeva johtaminen.

Tässä luvussa peilaamme aiemmin esittelemäämme Järvisen (2017, s. 85) temppelin peruspilareita saamiimme tutkimustuloksiin. Kuviossa (kuvio 2) mukailemme Järvisen temppeliä suhteessa saamiimme tutkimustuloksiin. Mukaelmassamme yhdistelimme peruspilareita, jolloin temppelistä muodostui kolmipilarinen rakennelma.



Kuvio 2. Varhaiskasvatuksen toimivan työyhteisön peruspilarit mukaillen Järvistä (2017, s. 85).

Tulokset osoittavat, että päiväkodin johtajien keskusteluista ilmeni, että he pohtivat, horjuttavatko sak-työaikamuutokset perustehtävän toteutumista. Voidaan tulkita, että perustehtävän horjumisen vaikuttaisi myös muihin kantaviin rakenteisiin heikentävällä tavalla. Kuten teoriaosuudessa totesimme, työnteon lähtökohtana ja perustana pidetään työyhteisön perustehtävää (Järvinen, 2017, s. 85). Varhaiskasvatuksen perustehtävänä on tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista (Nummenmaa ym., 2007, s. 22; Heinonen ym., 2016, s. 78). Näin



ollen myös varhaiskasvatuksen toimivan työyhteisön perustana on *selkeä organisaation perustehtävä*.

Tulostemme mukaan, johtajan tuntema työyhteisö on yksi toimivan työyhteisön avaintekijöistä. Näin ollen voidaan rakentaa toimivia tiimejä, jotka vaikuttavat sekä työntekijöihin että lapsiin. Tulokset liittyvät ensimmäiseen peruspilariin, joka on *työntekoa tukeva johtaminen*. Kuten teoriaosuudessaakin totesimme, johtaja on vastuussa perustehtävän toteutumisesta. Tässä pilarissa on mukailtu Järvisen (2017, s. 85–86) esille nostamaa pilaria, jonka teemana on työntekoa palveleva johtaminen. Tulkintamme mukaan päiväkodin johtajalla tulee olla hyvä ihmistuntemus. Tuloksissamme nousi esiin, että ammattiroolien selventämiseksi työntekijöille tulee tarkentaa koulutuksen määrittävän työtehtävät ja tehtävänimikkeen. He ehdottivat ottavansa asian esille ryhmäkehityskeskustelussa. Johtajat nostivat esiin eriarvoisuuden minimoimiseksi pedagogisten asioiden käsittelemisen koko tiimin kesken. Johtajat eivät halua omalla toiminnallaan lisätä eriarvoisuutta ammattiroolien välillä, vaan haluavat niiden olevan tasavertaisessa asemassa työyhteisössä. Näin ollen koko tiimin kanssa käytävät keskustelut lisääisivät toimivuutta tiimin jäsenten välillä.

Tämän opinnäytetyön tulokset osoittavat, että päiväkodin johtajien keskusteluista ilmeni, että ammattiroolit ja niiden sisältämät työtehtävät ovat työyhteisössä hämärtyneet. Tulokset liittyvät toiseen peruspilariin, joka koskee *selkeitä töiden järjestelyjä*. Tähän pilariin on yhdistelty Järvisen (2017, s. 86, 90, 94) esille nostamia temppelin pilareita, joita ovat avoin vuorovaikutus, työntekoa tukeva organisaatio sekä selkeät töiden järjestelyt. Nostimme esiin teoriaosuudessa Järvisen (2017, s. 86) ajatuksen siitä, että työnjakojen, vastuiden, tiedonkulun ja toimintatapojen selventäminen ja määrittely ovat yhteydessä työntekijöiden töiden hoitamiseen myönteisesti. Lisäksi Järvinen (2017, s. 90) totesi, että tehtävien ja vastuualueiden ollessa epäselviä, epäselvyys voi johtaa väärinymmärryksiin sekä toisten perusteettomaan syytelyyn. Näin ollen työntekijöiden kannalta on tärkeää, että ammattiroolit selkiytetään. Tällöin tiedetään, mitä itseltä odotetaan ja mitä itse voi odottaa muilta. Kuten teorianakin valossa tuli esiin, varhaiskasvatuksen lastenhoitajat ja opettajat jakoivat tasaisesti tiimin kesken työtehtäviä. Sekä tutkimustuloksissa että teoriassakin ilmeni ”kaikki tekevät kaikkea” -ajatus tiimin sisällä. Varhaiskasvatustilanneuudistuksen (2018) myötä tarkentui varhaiskasvatuksen opettajan työtehtäviin kuuluva sak-työaika. Sak-työaika on aiheuttanut epäselvyyksiä sisällöllään työyhteisön keskuudessa. Päiväkodin johtajat nostivat esiin avoimuuden merkityksen työyhteisön toimivuuden edistämiseksi, sillä on tärkeää, että kollegat näkevät ja tietävät, mitä he tekevät työajalla. Myös Järvinen (2017, s. 94) on todennut avoimuuden olevan merkityksellistä.

Tuloksissa ilmeni oman johtajuuden tukemisen merkitys. Toimivan työyhteisön kannalta on tärkeää, että johtajuutta tuetaan. Tukemiseen liittyvät osa-alueet jakautuivat kolmeen: vastuun ja työtehtävien jakaminen, vertaisuus sekä varajohtaja vertaisena. Nämä tulokset liittyvät kolmanteen peruspilariin, joka on *työntekoa tukeva johtaminen*. Tässä pilarissa esiin nousevat asiat ovat nousseet tutkimuksessamme esiin, mutta ei Järvisen (2017) temppelissä. Sekä tutkimustuloksissa että teoriassa korostui johtajuuden merkitys toimivan työyhteisön kannalta. Näin ollen yhdeksi pääluokaksi muodostui oman johtajuuden tukeminen. Vastuun ja työtehtävien on tärkeää jakaantua työyhteisössä tasaisesti. Johtajan täytyy oppia delegoimaan työtehtäviä työyhteisössä erityisesti varajohtajalle. Työtehtävien delegointi ja näin ollen ajatus siitä, että työntekijä hoitaa annetut tehtävät, on luottamuksen osoitus johtajalta. Myös vertaistuen merkitys johtajan työssä korostui. Johtajat kokivat, että työhön liittyviä asioita on tarpeellista jakaa jollekin toiselle työntekijälle työyhteisössä. Tällaiseksi henkilöksi nostettiin veo eli varhaiskasvatuksen erityisopettaja.

Huomion arvoista on, että mentori kysyi johtajilta, mistä he saavat positiivista voimaa eli vertaistukea työhönsä. Tässä yhteydessä johtajat nostivat esiin varhaiskasvatuksen erityisopettajan merkityksen. Muussa yhteydessä johtajat kuitenkin nostivat esiin, että varajohtaja on itselle tärkein työpari. Varajohtajan työssä haastavaa on oman työn hahmottaminen, sillä hän on osa lapsiryhmästä vastuussa olevaa kasvattajatiimiä. Varajohtajalta odotetaan johtajan ja koko työyhteisön puolelta oma-aloitteisuutta hänelle kuuluvien työtehtävien tekemisessä. Johtajan tehtävänä onkin antaa tilanteita, jotka mahdollistavat varajohtajan oma-aloitteisuuden vastuun ottamisessa.

Päiväkodin johtajien käsityksissä lähtökohtana toimivalle työyhteisölle on varhaiskasvatuksen perustehtävä. Näin ollen kaikki toiminta tapahtuu se edellä, jotta perustehtävä toteutuu. Tutkimustulostemme mukaan toimivaan työyhteisöön liittyy perustehtävän lisäksi myös kolme esittelelmäämme peruspilaria. Päiväkodin johtajien mukaan toimiva työyhteisö edellyttää näiden kaikkien rakenteiden toimimista ja toteutumista.

Tutkielmamme voi hyödyttää varhaiskasvatuksen kentällä työskenteleviä johtajia ja muita työntekijöitä, jotta he tiedostavat työyhteisön toimivuuteen liitettäviä asioita. Mikäli työyhteisön toimivuudessa ilmenee ongelmakohtia, työntekijät voivat kiinnittää huomionsa tutkimuksessamme esitettyihin toimivan työyhteisön lähtökohtiin ja edistämisen keinoihin. Esittämämme tulosten kannalta voi pohtia, esiintyykö samoja asioita heidän työyhteisöissään. Mikäli

työyhteisön ongelmat eivät liity saamiimme tuloksiin, on kuitenkin hyvä pitää mielessä tuloksissa ilmenneet asiat tulevaisuutta varten. Näin voidaan ennaltaehkäistä työyhteisön toimimattomuuteen johtavia asioita, kun niihin on perehdytty. Nämä asiat ovat esitetty tämän tutkielman tuloksissa. Tutkimuksemme voi hyödyttää myös siinä tapauksessa, kun työyhteisö on toimiva, sillä työyhteisön toimintaa tulee reflektoida ja kehittää säännöllisesti.

Tutkielmassamme korostetaan työyhteisötaitojen tärkeyttä varhaiskasvatuksessa. Opiskelijoiden näkökulmasta varhaiskasvatuksen koulutuksessa voitaisiin perehtyä tarkemmin työyhteisötaitoihin ja niiden kehittämiseen. Työyhteisöön liittyviä asioita ja taitojen harjoittelua voitaisiin sisällyttää osaksi tiettyjä opintojaksoja. Koulutuksen aikana tulisi selkeyttää henkilöstön eri ammattirooleja. Tiimityön merkityksen myötä olisi tärkeää, että päiväkodin henkilöstön työtehtävien sisällöt käsiteltäisiin ja jokainen tiimissä olisi tietoinen, mitä omat työtehtävät ovat ja mitkä tehtävät kuuluvat toisille. Päiväkodin johtajan työtehtäviin perehtyminen on varhaiskasvatuksen koulutuksen aikana melko vähäistä. Varhaiskasvatuksen koulutusohjelman kandidaatti- ja maisterivaiheissa päiväkodin johtajan tehtäviä ei käsitellä lähes lainkaan ja koulutuksen maisterivaiheessa johtamiseen keskitytään yhden opintojakson verran. Kuitenkaan johtajan työstä ei ole selkeää kokonaiskuvaa, mitä siihen liittyy. Johtajan työhön perehtyminen olisi tärkeää, koska johtajalla on merkittävä rooli päiväkodin toimintakulttuurin edistäjänä ja varhaiskasvatuksen laadun kehittäjänä. Myös päiväkodin työyhteisön toimivuuden kannalta johtaja on keskeisessä roolissa.

Tutkielmamme tuo uuden näkökulman työyhteisön tutkimiseen johtajien näkökulmasta varhaiskasvatuksessa. Kuten aiemmin tutkielmamme teoriaosuudessa toimme esiin, työyhteisön moniammatillisuutta sekä työyhteisön toimivuutta on tutkittu varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksia on toteutettu varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulmasta. Myös toimivaa työyhteisöä on tutkittu johtajien näkökulmasta, mutta tutkimukset ovat keskittyneet muuhun kontekstiin. Tutkielmamme uutena näkökulmana on toimivan työyhteisön tarkastelu nimenomaan päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

Pohdimme myös jatkotutkimusideoita, ja mistä näkökulmasta tutkimusta kannattaisi jatkaa. Tutkielmamme tarkoituksena oli tutkia päiväkodin johtajien käsityksiä työyhteisön toimivuuteen ja sen edistämiseen liittyen. Käsitykset nousivat esiin tutkimusaineistoamme analysoidessa. Näin ollen olisi mielenkiintoista tutkia, nostaisivatko päiväkodin johtajat samoja asioita esiin esimerkiksi haastattelussa tai kyselytutkimuksessa. Haluaisimme selvittää, kohtaatko saamamme tutkimustulokset johtajien käsitykset siinä tapauksessa, kun heiltä kysytään

suoraan työyhteisön toimivuuteen liittyviä kysymyksiä. Lisäksi tutkimuksessa voisi olla mukana varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia. Tällöin voisi tutkia, kohtaavatko päiväkodin johtajien käsitykset varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien käsitysten kanssa.

## Lähteet

- Akselin, M-L. (2013). *Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakointi johtamistyön tarinoiden valossa* (Väitöskirja). Acta Universitatis Tamperensis 1807. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67985/978-951-44-9050-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aro, A., Rämö, A., Aho, J., Kedonpää, K. & Lappi, T. (2018). *Työilmapiiri kuntoon*. [Adobe Digital Editions 4.5 -versio]. Helsinki: Alma Talent. <https://verkkokirjahylly-almatalent-fi.pc124152.oulu.fi:9443/teos/HACBDXDTEB#piste:b0>
- Autio, V. M., Juuti, P. & Wink, H. (2010). *Kehityskeskustelut ja keskusteleva johtaminen: Tu-  
loksellisen ja työhyvinvointia tuottavan johtamisen perusta*. Turku: Johtamistaidon opisto.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five ap-  
proaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ebbeck, M. & Waniganayake, M. (2003). *Early childhood professionals: Leading today and  
tomorrow*. Sydney: MacLennan + Petty.
- Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe  
vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkö-  
kulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetel-  
miin* (3. uudistettu ja täydennetty painos.). (s. 179–203). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fonsén, E. (2008). Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatustyön johtamisessa. Teoksessa E. Hu-  
jala E. Fonsén & J. Heikka (toim.), *Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuk-  
sen ja käytännön puheenvuoroja* (s. 42–53). Tampereen yliopisto.  
[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66357/varhaiskasvatuksen\\_johtajuuden\\_yti-  
messä\\_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66357/varhaiskasvatuksen_johtajuuden_yti-<br/>messä_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa* (Väitöskirja). Acta Universi-  
tatis Tamperensis 1914. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.  
[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf?se-  
quence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf?se-<br/>quence=1&isAllowed=y)

- Fonsén, E. & Parrila, S. (2016). Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Käsikirja käytännön työhön* (s. 23–41). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fonsén, E. (2019). *Johda pedagogiikkaa! Pedagoginen johtajuus on johtajan ydintehtävä ja varhaiskasvatuksen laadun edellytys*. Haettu 30.5.2020 osoitteesta [https://www.vol.fi/uploads/2019/09/11ef993d-johda-pedagogiikkaa\\_low.pdf](https://www.vol.fi/uploads/2019/09/11ef993d-johda-pedagogiikkaa_low.pdf)
- Haapamäki, J. (2000). Yhteisöllisyys päivähoidossa. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa. *Yhteisö kasvattaa: Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä* (s. 13–48). Helsinki: Tammi.
- Halttunen, L. (2009). *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa* (Väitöskirja). Jyväskylä studies in education, psychology and social research 375. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22480/9789513937621.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Halttunen, L. (2016). Distributing leadership in a day care setting. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, No. 1, s. 2–18. Haettu 2.6.2020 osoitteesta <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2016/02/Halttunen-issue5-1.pdf>
- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education* (Väitöskirja). Acta Universitatis Tamperensis 1908. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95016/978-951-44-9381-2.pdf?sequence=1>
- Heikka, J. (2016) Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön* (s. 43–57). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2016). Investigating Teacher Leadership in ECE Centres in Finland. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*. Issue 2, s. 289–309. Haettu osoitteesta <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2016/12/Heikka-Halttunen-Waniganayake-issue5-2.pdf>
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Semi, R., Siimes, U. & Muuronen, K. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2018). *Varhaiskasvatus: Perusteita*. Helsinki: BoD - Books on Demand.
- Hujala, E. & Eskelinen, M. (2013). Leadership Tasks in Early Childhood Education. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.), *Researching leadership in early childhood education* (s. 213–233). Tampere: Tampere University Press.
- Hujala E., Heikka, J. & Halttunen, L. (2017). Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala, L. Turja & A. Alijoki (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (4., uudistettu painos.). (s. 288–300). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hujala, E. & Turja, L. (2017). *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (4. uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2/2006, s. 162–173. Haettu osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2006). Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & M. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 11–16). Tampere: Vastapaino.
- Inceoglu, I., Thomas, G., Chu, C., Plans, D. & Gerbasi, A. (2018). Leadership behavior and employee well-being: An integrated review and a future research agenda. *The Leadership Quarterly*, 29 (1), s. 179–202. Haettu osoitteesta <https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/105722.pdf>
- Jabe, M. (2010). *Voitko hyvin työssäsi?: Opas alaiselle ja esimiehelle*. Helsinki: Yrityskirjat.
- Juusenaho, R. (2008). Pedagoginen johtajuus. Teoksessa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.), *Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja* (s. 21–27). Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta: [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66357/varhaiskasvatuksen\\_johtajuuden\\_ytimessa\\_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66357/varhaiskasvatuksen_johtajuuden_ytimessa_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Juuti, P. & Vuorela, A. (2015). *Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi*. (5. uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Jäppinen, A. (2012). *Onnistu yhdessä!: Työyhteisön kehittämisen 10 avainta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järvinen, P. (2017). *Menestyvän työyhteisön pelisäännöt*. (3. painos.). Helsinki: Alma Talent.
- Kaipio, K. (1999). *Kasvattava yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.
- Kaipio, K. (2000). Päiväkotiyhteisö kasvatusyhteisönä. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa. *Yhteisö kasvattaa: Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä* (s. 94–136). Helsinki: Tammi.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O. Jokisaari & V. Värri (toim.), *Ajan kasvatus: Kasvatusfilosofia aikalaismarkkinoilla* (s. 367–400). Tampere: Tampere University Press.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro gradu- ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karikoski, H., Kronqvist, E.-L. & Tiilikka, A. (2013). Johtajuus muutosten keskellä. Teoksessa A.-M. Puroila, S.-L. Kaunisto, S.-L. & L. Syrjälä (toim.), *Naisen äänellä: Professori Eila Estolan juhla- ja muistokirja* (s. 33–44). Oulu: Oulun yliopiston kirjasto. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526203362.pdf>
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen: Kuvauskohteena päiväkotit*. Helsinki: WSOY.
- Kinnunen, M. & Kolehmainen, M. (2019). Varhaiskasvatuksen ABC. Helsinki: Tehy Ry. Haettu 6.6.2020 osoitteesta [https://www.tehy.fi/fi/system/files/mfiles/julkaisu/2019/2019\\_varhaiskasvatuksen\\_abc\\_id\\_14351.pdf](https://www.tehy.fi/fi/system/files/mfiles/julkaisu/2019/2019_varhaiskasvatuksen_abc_id_14351.pdf)
- Kunnallinen virka- ja työehtosopimus KVTES. (2018–2019). Haettu 8.6.2020 osoitteesta <https://www.kt.fi/sopimukset/kvtes/2018/liite-5-varhaiskasvatuksen-henkilosto-koulun-peruspalvelutehtavat>
- Kupila, P. (2007). *Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus rakentuu yksilöllisesti ja sosiaalisesti*. Suomen varhaiskasvatus ry - Verkko-lehti, 2007 (heinäkuu 2007). Haettu 18.5.2020 osoitteesta <https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2007-1-Kupila.pdf>



- Kupila, P. (2017). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala, L. Turja & A. Alijoki (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (4., uudistettu painos.). (s. 301–311). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuula-Luumi, A. (2018). Turvaa tutkittavan anonymiteetti! *Vastuullinen tiede: Tutkimusetiikka ja tiedeviestintä Suomessa*. Haettu 20.6.2020 osoitteesta <https://vastuullinentiede.fi/fi/jatkoytto/turvaa-tutkittavan-anonymiteetti>.
- Kuusela, S. (2013). *Esimiehen vuorovaikutustaidot*. Helsinki: Talentum Media.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. *Hoitotiede*, 11(1), s. 3–12.
- Lahtinen, M. (2006). Mikroyrityksen työyhteisö. Teoksessa: L. Sundvik (toim.), *Toimiva työyhteisö: Esimiehen haasteet ja ratkaisut* (s. 85–117). Helsinki: Edita.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Loppela, K. (2004). Ihminen ja työ - keskustellen työkuuntoon. Työyhteisön kehittäminen työkykyä ylläpitävän toiminnan viitekehyksessä (Väitöskirja). Acta Universitatis Tamperensis 1003. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67375/951-44-5949-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Manka, M. & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Helsinki: Talentum Media.
- Metsämuuronen, J., Luoma, P., Karjalainen, T. P., Reinikainen, K., Virtanen, J., Rantala, T., . . . Sandelin-Benkö, S. (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (1. uudistettu laitos, e-kirja 1. painos.) Helsinki: Methelp.
- Multanen, L., Bredenberg, K., Koskensalmi, S., Lauttio, L-M. & Pahkin, K. (2004). *Parempi työyhteisö: Avaimia kehittämiseen*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Mäkisalo, M. (2003). *Yhdessä onnistumme: Opas työyhteisön kehittämiseen ja hyvinvointiin*. Helsinki: Tammi.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Nummenmaa, A. R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. (2007). *Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa: Kehittämisstrategiana ongelma-perustainen työssä oppiminen*. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. R. (2011). Keskustelut työssä oppimisen tukena. Teoksessa A. R. Nummenmaa & K. Karila (toim.), *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa* (s. 88–101). Helsinki: WSOYpro.
- Opetusalojen ammattijärjestö OAJ. (2019). Hyödynnä sak-työaikasi! Opas varhaiskasvatuksen opettajien suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöajan käyttöön sekä selvitys työaikaa koskevien erityismääräysten toteutumisesta. *Lastentarha* 4/2019, 2–15. Haettu 1.6.2020 osoitteesta [https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/hyodynnna-sak\\_tyoaikasi.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/hyodynnna-sak_tyoaikasi.pdf)
- Opetusalojen ammattijärjestö OAJ. (2019). *Voi hyvin työssä! - Joka jäsenen työaikaopas* (s. 3–37). Haettu 1.6.2020 osoitteesta [https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/joka\\_jasen\\_tyoaikaopas\\_8\\_2019\\_nettiin\\_oaj.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/joka_jasen_tyoaikaopas_8_2019_nettiin_oaj.pdf)
- Opetushallitus. (2012). Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). *Muuttuva oppilaitosjohtaminen*. Tilannekatsaus - toukokuu 2012. Muistiot 2012: 3. Haettu 18.5.2020 osoitteesta <https://docplayer.fi/3392449-Muuttuva-oppilaitosjohtaminen.html>
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. *Vertaisryhmämentorointi. Ammatillisen kehittymisen ja työhyvinvoinnin tueksi*. Haettu 30.4.2020 osoitteesta [https://ab046a66-2dc5-4fae-9cb8-62d007775b25.filesusr.com/ugd/e4ff2c\\_71016ce9984c40938b45c18a3ef64fc7.pdf](https://ab046a66-2dc5-4fae-9cb8-62d007775b25.filesusr.com/ugd/e4ff2c_71016ce9984c40938b45c18a3ef64fc7.pdf)

- Oulasmaa, M. & Saloheimo, A. (2013). Työilmapiirin merkitys kasvattajien arjessa. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen. *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 79–88). Helsinki: Väestöliitto: VL-Markkinointi.
- Paasivaara, L. (2012). Yksilöistä työyhteisöksi. Teoksessa J. Perttula & A. Syväjärvi (toim.), *Johtamisen psykologia: Ihmisten johtaminen muuttuvassa työelämässä* (s. 55–89). Jyväskylä: PS-kustannus
- Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön* (s. 59–90). Jyväskylä: PS-kustannus
- Perko, K. (2017). *Leadership and employee well-being: A psychological perspective based on resource theories* (Väitöskirja). Acta Universitatis Tamperensis 2288. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101509/978-952-03-0463-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa P. Nikander, M. Hyvärinen & J. Ruusuvuori (toim.), *Haastattelun analyysi*. (s. 212–224). Tampere: Vastapaino.
- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 111–130). Tampere: Vastapaino.
- Purhonen, A. E. (2016). Varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksia työyhteisön toimivuudesta ja työhyvinvoinnista (Opinnäytetyö). Diakonia-ammattikorkeakoulu. Haettu osoitteesta [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/107686/Purhonen\\_Anna%20Elina.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/107686/Purhonen_Anna%20Elina.pdf?sequence=1)
- Puroila, A-M. (2004). Työ varhaiskasvatuksessa muuttunut yhä vaativammaksi. Teoksessa *Lastentarhanopettajaliiton julkaisu 2004. Päiväkodin johtaja on monitaituri – Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen*. Haettu 18.6.2020 osoitteesta <https://staff.jyu.fi/Members/ttuomin/PaivakodinjohtajaOnMonitaituri.pdf>
- Rauramo, P. (2012). *Työhyvinvoinnin portaati: Viisi vaikuttavaa askelta* (2. uudistettu painos). Helsinki: Edita.

- Riihonen, R. (2013). Toivomuksena työhyvinvointi. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 89–91). Helsinki: Väestöliitto: VL-Markkinointi.
- Rissanen, R. (2009). Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [pdf-verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 21.4.2020 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood* (3rd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Rodd, J. (2013). Reflecting on the Pressures, Pitfalls and Possibilities for Examining Leadership in Early Childhood within a Cross-National Research Collaboration. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.), *Researching leadership in early childhood education* (s. 31–46). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103166/978-951-44-9173-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rytkönen, K. (2019). *Palveleva johtajuus varhaiskasvatuksessa* (Väitöskirja). Tampereen yliopiston väitöskirjat 73. Tampere: PunaMusta Oy - Yliopistopaino. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/105620/978-952-03-1116-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Anna Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 2009. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Tampereen yliopisto
- Salo, A-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere: Tampereen Yliopistopaino - Juvenes Print. Haettu osoitteesta [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta\\_oivallukseen\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta_oivallukseen_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Salovaara, P. (2011). *From leader-centricity toward leadership: A hermeneutic narrative study* (Väitöskirja). Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1123. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66800/978-951-44-8583-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Soukainen, U. (2015). *Johtajan jäljillä: Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta* (Väitöskirja). Turun yliopiston julkaisuja - annales universitatis turkuensis. Turku: Painosalama Oy. Haettu osoitteesta <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/103427/AnnalesC400Soukainen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Strehmel, P. (2016). Leadership in Early Childhood Education - Theoretical and Empirical Approaches. *Journal of Early Childhood Research*, Issue 2, s. 344–355. Haettu 2.6.2020 osoitteesta <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2016/12/Strehmel-issue5-2.pdf>
- Syväjärv, A. & Vakkala, H. (2012). Psykologinen johtamisorientaatio – positiivisuuden merkitys ihmisten johtamisessa. Teoksessa J. Perttula & A. Syväjärvi (toim.), *Johtamisen psykologia: Ihmisten johtaminen muuttuvassa työelämässä* (s. 195–225). Jyväskylä: PS-kustannus
- Söyrinki, T. (2008). Varhaiskasvatuksen johtajuus – yhteinen prosessi. Teoksessa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.), *Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja* (s. 62–75). Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66357/varhaiskasvatuksen\\_johtajuuden\\_ytimessa\\_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66357/varhaiskasvatuksen_johtajuuden_ytimessa_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Tiihonen, E. (2019). *Varhaiskasvatuksen johtajuus suhteiden kautta toteutuvana ilmiönä* (Väitöskirja). Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 56. Helsinki: Unigrafia. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305912/Varhaisk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Toppinen, A. (2019). Työntekijöiden ja esimiesten kokemuksia ja näkemyksiä työyhteisön toimivuudesta (Pro gradu -tutkielma). Oulun yliopisto. Haettu 11.6.2020 osoitteesta <http://julkika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201905141767.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5., uudistettu laitos.). Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkaus-epäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu 8.6.2020 osoitteesta [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Ursin, K. a. (2012). ”Pedagoginen johtaminen” ja ”pedagoginen johtajuus”: käsiteparin kaksi kehitystraditiota. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.), *Johtamisen tilat ja paikat*. Aikuiskasvatuksen 50.v vuosikirja (s. 79–104). Helsinki: Kansanvalitusseura.
- Valtonen, A. (2005). Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? [Adobe Digital Editions 4.5 -versio]. Teoksessa J. Ruusuvuori, L. Tiittula & T. Aaltonen (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/951-768-290-9>
- Varhaiskasvatuslaki. (540/2018). Haettu 3.6.2020 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Veikkola, H-K. & Keskinen, S. (1999). Stressinhallinta päiväkotien työyhteisöissä. Teoksessa S. Keskinen & N. Virtanen (toim.), *Päiväkoti työyhteisönä*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus (s. 32–49). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Verme<sup>2</sup>. *Mikä verme?*. Verme<sup>2</sup>-hanke. Haettu 30.4.2020 osoitteesta <http://osaavaverme.wixsite.com/verme/mikae-verme>
- Viitala, R. & Jylhä, E. (2019). *Johtaminen: Keskeiset käsitteet, teoriat ja trendit*. (1. painos.). Helsinki: Edita.
- Vilkka, H. (2017). *Tutki ja kehitä*. (4. uudistettu painos.). [Adobe Digital Editions 4.5 -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-952-451-756-0>
- Waniganayake, M., Cheeseman, S., Fenech, M., Hadley, F. & Shepherd, W. (2017). *Leadership: Contexts and complexities in early childhood education* (2nd edition.). South Melbourne: Oxford University Press.